

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL ET LE SENTIMENT
D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES FILLES

DOCUMENT
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

AUDREY CAPLETTE CHARETTE

JANVIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont soutenue et apporté leur aide lors de l'élaboration de ce mémoire. Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, madame Johanne Grenier, pour sa disponibilité et son aide, car sans elle, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Un merci tout particulier à mes collègues du Département d'éducation physique du Collège de Rosemont pour m'avoir appuyée dans mes démarches et avoir encouragé la réalisation de mon projet de maîtrise.

Mes remerciements s'adressent également aux nombreux collaborateurs qui ont permis la mise en place de mon projet de maîtrise dans leur établissement d'enseignement.

Je tiens à remercier madame Sylvie Sigouin-Mohin, enseignante à la Commission scolaire de Montréal, pour sa collaboration à la mise en page de mon mémoire.

J'exprime ma gratitude à toutes les étudiantes qui ont participé à cette recherche.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes proches et amis qui m'ont toujours soutenue dans mes projets. Merci à ma mère et mon père pour leur présence, leur écoute et leurs nombreux encouragements. Merci à mon frère pour son support et sa confiance en moi.

Merci à tous et à toutes.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le taux de pratique de l'activité physique chez les jeunes québécois	3
1.2 Les bienfaits de la pratique régulière de l'activité physique sur la santé	4
1.2.1 Le concept de santé	4
1.2.2 Les bienfaits physiques de la pratique régulière de l'activité physique	5
1.2.3 Les bienfaits psychologiques de la pratique régulière de l'activité physique	6
1.3 Les conceptions sociales	8
1.3.1 La conception sociale du sexe biologique	8
1.3.2 La conception sociale de l'activité physique	9
1.3.3 Le conflit entre la féminité et la conception sociale de l'activité physique	10
1.4 Le contexte scolaire et la pratique de l'activité physique	11
1.4.1 La présence des stéréotypes sociaux en éducation physique et à la santé	11
1.4.2 L'équité entre les sexes biologiques en éducation physique et à la santé	12
1.4.3 Favoriser la participation des filles lors des cours d'éducation physique et à la santé	13
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE	16
2.1 Le modèle intégrateur de l'adoption d'un comportement lié à la santé	16
2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle	19
2.2.1 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle	20
2.2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats	25
2.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle et la pratique de l'activité physique	27
2.2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite	28
2.3 Le modèle d'intervention de Brunelle	29

2.4 La question de recherche	33
CHAPITRE III	35
MÉTHODOLOGIE	35
3.1 L'approche méthodologique	35
3.2 Les participantes	35
3.3 La collecte de données	36
3.3.1 La technique du groupe nominal	36
3.3.2 Les avantages et les limites de la technique du groupe nominal	38
ARTICLE Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes de niveau collégial et les cours d'éducation physique et à la santé	39
CONCLUSION	62
APPENDICE A	64
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUJET MAJEUR)	64
RÉFÉRENCES	67

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle intégrateur (Tiré de Godin, 2002).....	18
2.2 Relation entre les facteurs qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle. (Tirée de Bandura, 2003).....	20
2.3 Modèle d'intervention incluant les variables associées aux trois dimensions des conditions d'enseignement-apprentissage, Brunelle et <i>al.</i> (1988), p. 26.....	30
3.1 Exemple d'un carton de vote.....	37

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Relation entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle et le type d'environnement.....	25

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ÉPS	Éducation physique et à la santé
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PRAP	Pratique régulière de l'activité physique
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
TGN	Technique du groupe nominal

RÉSUMÉ

Les études montrent que les chances de réussite des filles en éducation physique et à la santé (ÉPS) sont inférieures à celles des garçons (Vigneron, 2006). Selon Bandura (2003), l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a une incidence sur la pratique d'une activité. De plus, le rôle d'un enseignant d'ÉPS peut avoir une influence sur le SEP des élèves par des interventions pédagogiques adéquates (Lecomte, 2004). Malgré que certaines études proposent des pistes de solution pour optimiser la participation des filles en ÉPS (Felton, Saunders, Ward, Dishman, Dowda et Pate, 2005; Gibbons, 2009), il semble pertinent de s'attarder à la question suivante : « Comment un enseignant d'ÉPS peut contribuer à l'amélioration du SEP des étudiantes lors des cours d'ÉPS au niveau collégial ? » Cette recherche privilégie une approche qualitative qui vise à interroger des étudiantes suivant la technique du groupe nominal (TGN) pour recueillir des informations provenant directement des participantes. Les résultats présentent les énoncés mentionnés par les 38 étudiantes provenant de deux Collèges de la région métropolitaine. Les propos des participantes interrogées sont présentés afin d'illustrer des pistes d'intervention relatives à la planification, à la réalisation et à l'évaluation lors des cours d'ÉPS. Notamment, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS organise des activités non traditionnelles, adaptées à leurs goûts et non compétitives qui se réalisent dans un contexte amusant. Les participantes souhaitent que l'enseignant d'ÉPS émette des rétroactions sous forme d'encouragements et entretienne des interactions respectueuses avec les étudiantes. Enfin, les participantes soulignent l'importance d'une évaluation axée sur la progression et que les critères d'évaluation soient ajustés aux niveaux d'habileté des étudiantes afin d'augmenter le SEP des étudiantes de niveau collégial.

Mots clés : éducation physique et à la santé, collège, étudiantes, sentiment d'efficacité personnelle, enseignant

INTRODUCTION

J'ai toujours été une fille active. Dès un très jeune âge, j'ai eu la chance d'être initiée à de nombreux sports qui ont contribué à développer mon goût et mon intérêt pour l'activité physique. À dix ans, j'ai commencé à pratiquer un sport compétitif qui, au cours des dix années de carrière au niveau local puis international, m'a permis de m'épanouir et de devenir la femme confiante et déterminée que je suis. Conjuguant études et sport tout au long de mon cheminement académique, j'ai choisi de poursuivre dans cette lignée en fusionnant mon travail et ma passion pour le sport en devenant enseignante d'éducation physique et à la santé (ÉPS) au niveau collégial.

La problématique qui m'intéresse s'est concrétisée au cours de ma formation universitaire; après avoir observé le manque d'intérêt des filles face au cours d'ÉPS lors de stages au primaire, au secondaire et au collégial. Tout au long de ces stages, j'ai remarqué que les filles semblaient moins intéressées que les garçons à participer aux activités proposées. Dès le primaire, j'ai noté une différence entre le taux de participation des filles et celui des garçons. De plus, il m'a semblé que cet écart au niveau du taux de participation entre les garçons et les filles s'accroissait davantage avec l'âge. Plus les filles vieillissent, moins elles semblent démontrer de l'intérêt à participer aux activités en gymnase. C'est pourquoi, je me suis mise à me questionner sur la cause de ce faible taux de participation des filles comparativement aux garçons lors des cours d'ÉPS. D'autant plus que, cette même observation s'est avérée notable tant au primaire, au secondaire qu'au collégial. Pourquoi, dès un jeune âge, les filles montrent-elles un désintérêt pour la pratique de l'activité physique ?

À mon début de carrière en tant qu'enseignante d'ÉPS au collégial, cette préoccupation a pris plus de signification. J'ai perçu chez mes étudiantes de niveau collégial un détachement face à la pratique de l'activité physique. Afin de mieux comprendre ce phénomène, j'ai eu envie d'en connaître davantage sur ce qui donnerait le goût aux étudiantes de participer lors des cours d'ÉPS. Dans le cadre de mes cours d'ÉPS, j'ai choisi d'axer les objectifs sur le dépassement de soi, le respect de ses limites, la coopération, le choix de variantes d'exercices

et l'absence de comparaison, ce qui a eu tout de même un certain succès auprès de mes étudiantes.

À l'aide de mon bagage professionnel en tant qu'enseignante d'ÉPS au collégial et mon vécu personnel de fille active, je souhaite en apprendre plus sur ce qui permet aux étudiantes de niveau collégial de se sentir compétente et bonne dans leur pratique de l'activité physique lors des cours d'ÉPS. Dans un premier temps, la problématique dresse un portrait social de l'identité féminine associée à la pratique de l'activité physique d'abord dans une optique large, puis dans un contexte d'ÉPS. Dans un deuxième temps, une théorie et deux modèles sont présentés dans le cadre théorique pour camper la problématique. Le modèle intégrateur de l'adoption d'un comportement lié à la santé de Godin (2002), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) qui s'inscrit dans la théorie sociale cognitive de Bandura (2003) et le modèle d'intervention développé par Brunelle et *al.* (1988) sont expliqués. Dans un troisième temps, la méthodologie fait état de l'approche de recherche employée, du mode de recrutement des participantes, de la technique du groupe nominale (TGN) ainsi que du protocole déontologique appliqué.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La pratique régulière de l'activité physique (PRAP) est un déterminant important de l'état de santé général. À tout âge, la PRAP peut avoir une incidence positive sur la qualité de vie. C'est pourquoi, il sera discuté du taux de pratique de l'activité physique chez les jeunes québécois et des bienfaits associés à la PRAP. Puis, il sera traité de conceptions sociales ayant une influence sur le taux de participation des filles à une PRAP ainsi que de la pratique de l'activité physique dans un contexte d'éducation physique et à la santé (ÉPS).

1.1 Le taux de pratique de l'activité physique chez les jeunes québécois

Le faible taux de la PRAP est un phénomène préoccupant. Dans un environnement dit obésogène, qui encourage la sédentarité, il est devenu difficile de faire des choix santé. Les technologies, l'accès facilité aux transports passifs et les modes de communications modernes font tous en sorte que le mode de vie actuel encourage l'inactivité (Nolin et Hamel, 2005; Santé Canada, 2009). Dès un jeune âge, l'acquisition de mauvaises habitudes de vie est encouragée par le milieu. Une étude révèle que 44 % des adolescents de 12 à 17 ans sont considérés « actifs »¹ (Nolin et Hamel, 2005).

Les résultats issus de l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 montrent que le taux de pratique de l'activité physique diminue au cours de l'adolescence (Institut de la statistique du Québec, 2012). Tant chez les garçons que chez les filles, la

¹ Le terme actif réfère au niveau d'activité physique nécessaire pour engendrer des bénéfices substantiels sur le plan de la santé.

pratique de l'activité physique durant les périodes de loisirs connaît une baisse significative entre 12 et 17 ans (Nolin et Hamel, 2005). Chez les adolescents, le faible taux de pratique de l'activité physique est alarmant. Les résultats issus de l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 montrent que la PRAP diminue au cours de l'adolescence (Institut de la statistique du Québec, 2012). Or, cette tendance est plus marquée chez les filles que chez les garçons (Institut de la statistique du Québec, 2012).

1.2 Les bienfaits de la pratique régulière de l'activité physique sur la santé

Puisque l'excédent de poids a des répercussions sur la santé et entraîne l'apparition précoce de maladies comme le diabète de type II, l'hypertension et les troubles cardiaques; l'adoption d'un mode de vie sain et actif devient une solution incontournable. Dans cette section, il sera traité du concept de santé, les bienfaits de la PRAP sur la santé et les bienfaits psychologiques de la PRAP.

1.2.1 Le concept de santé

La santé est un concept large qui ne se résume pas qu'à l'absence de maladies. La santé se définit par un état de bien-être physique, mental, émotionnel, social, spirituel et environnemental (Nolin et Hamel, 2005). Lorsque l'on traite de la santé, il est nécessaire de tenir compte de ces multiples dimensions dans le but de cerner la globalité de sa portée. Afin de bénéficier d'une santé optimale, l'harmonisation des diverses dimensions s'avère essentielle, ce qui exige une prise en charge adéquate à tous les jours. Certains choix quotidiens nuisent à la santé et deviennent de mauvaises habitudes de vie qui engendrent des effets néfastes. Cinq habitudes de vie peuvent contribuer à une bonne santé soient : une saine alimentation; une réduction des dépendances nuisibles et de la surcharge de stress; la qualité du sommeil ainsi que la pratique de l'activité physique (Fondation des maladies du cœur, 2010). Les bienfaits de cette dernière habitude de vie sur la santé sont largement documentés dans la littérature scientifique.

1.2.2 Les bienfaits physiques de la pratique régulière de l'activité physique

Afin d'obtenir des bienfaits pour la santé, la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE, 2012) recommande 60 minutes d'activité physique par jour d'intensité modérée à élevée pour les jeunes de 5 à 17 ans. En contrepartie, pour les personnes de 18 à 64 ans, il est conseillé de faire 150 minutes d'activité physique par semaine d'une intensité modérée à élevée. Une activité physique pratiquée à une intensité modérée à élevée est comparable à de la marche rapide où l'effort ressenti est caractérisé par un essoufflement léger et par l'augmentation des fréquences cardiaques (Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2012). Bien que ces recommandations visent une pratique de l'activité physique sur une base hebdomadaire, plus l'activité physique est pratiquée fréquemment et à une bonne intensité, plus les bienfaits occasionnés au niveau de la santé sont probants.

L'activité physique permet de répondre aux besoins fondamentaux sur une base quotidienne puisqu'elle assure les déplacements, la capacité à se laver et à se nourrir. Outre ces utilités primaires, l'activité physique favorise le bien-être général par la détente, le plaisir, le surpassement de soi et la santé (Nolin et Hamel, 2005). La relation positive qui existe entre la pratique de l'activité physique et la réduction des risques de maladies ou le traitement de problèmes de santé majeurs dont les cancers, l'hypertension artérielle, le diabète de type II et l'obésité, ont déjà été démontrés (Janssen et LeBlanc, 2010; Kino-Québec, s.d, 1998, 2001, 2011; Santé Canada, 2009; SCPE, 2012; Warburton, Charlesworth, Ivey, Nettlefold et Bredin, 2010). Des données cumulées provenant de diverses études révèlent que la pratique de l'activité physique peut réduire de 20 % à 70 % les risques de maladies (Nolin et Hamel, 2005). C'est pourquoi, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire qu'une PRAP est l'un des facteurs les plus favorables à une santé optimale. En ce qui concerne les femmes, d'autres bienfaits liés à la PRAP s'ajoutent à la liste : la diminution des risques d'ostéoporose, le soulagement des tensions prémenstruelles et la diminution des risques de certains cancers.

D'abord, la PRAP permet de prévenir les risques d'ostéoporose dus aux changements hormonaux causés par la ménopause. Puisque l'exercice impose un stress musculaire et osseux, cela assure le renforcement des os. L'adoption d'un mode de vie actif chez les adolescentes est déterminant pour la prévention de l'ostéoporose car, après la ménopause, les

résultats des effets de l'activité physique sont peu concluants (Agence de la santé publique du Canada, 2010; Warburton et *al.*, 2010).

Ensuite, la PRAP peut réduire les effets du syndrome prémenstruel qui est causé par les fluctuations hormonales du cycle ovarien. Tout au long du mois, la PRAP, à raison de trois à cinq fois par semaine, assure une amélioration de la condition générale (Scully, Kremer, Meade, Graham et Dudgeon, 1998). Notamment, les exercices aérobies comme la marche, le jogging, la natation ou le vélo sont à privilégier car ils permettent une meilleure circulation sanguine et aident la régulation des fluctuations hormonales. De plus, la PRAP permet de libérer les tensions musculaires et psychologiques cumulées et apporte une sensation de mieux-être global.

Un bon nombre de chercheurs se sont attardés aux bénéfices engendrés par la PRAP au niveau de la prévention et de la diminution de certains risques de cancers. Plusieurs études ont montré un lien de causalité entre la pratique de l'activité physique au cours de l'adolescence et une diminution des risques de développer un cancer du sein (Friedenreich, Courneya et Bryant, 2001; Margolis, Mucci, Braaten, Kumle, Trolle Lagerros, Adami, Lun et Weiderpass, 2005; Matthews, Shu, Jin, Dai, Hebert, Ruan, Gao et Zheng, 2001).

Somme toute, la PRAP compte de multiples bienfaits associés à la santé physique. L'adoption d'un mode de vie sain et actif procure un bien-être général et peut être employé à titre préventif ou pour traiter certains problèmes de santé majeurs tant sur le plan physique que psychologique.

1.2.3 Les bienfaits psychologiques de la pratique régulière de l'activité physique

Outre les bienfaits physiques liés à la PRAP, les bénéfices au niveau psychologique s'avèrent forts intéressants. Plante et Rodin (1990) ont montré que la pratique régulière d'activités aérobies permet aux filles d'améliorer leur humeur, de combattre le stress et d'augmenter leur estime de soi. Chez 98 % des filles, les raisons principales les encourageant à pratiquer une activité physique régulièrement sont les effets positifs engendrés au niveau psychologique. De celles-ci, 33 % affirment que l'activité physique diminue leur taux de stress et 22 % perçoivent une amélioration leur estime de soi (Jaffee et Manzer, 1992). À cet effet, plus les

filles sont actives, plus on observe une diminution des symptômes liés au stress, à la dépression et à l'insomnie, alors que l'on remarque une augmentation de l'estime de soi, de la motivation et de la capacité à s'adapter aux différentes situations (Kino-Québec, s.d.).

L'estime de soi réfère à la valeur personnelle qu'une personne s'attribue et nécessite la connaissance de ses forces et de ses limites personnelles. D'après Jaffee et Manzer (1992), les filles qui connaissent des expériences sportives positives construisent une meilleure confiance en elles, bâtissent une bonne estime de soi et une image corporelle positive. Cependant, dû aux pressions sociales exercées sur les filles, dont la minceur extrême et l'apparence physique soignée, elles ont une estime de soi inférieure à celle des garçons (Kino-Québec, s.d.; Seidah, Bouffard et Vezeau, 2004; Tiggemann et Williamson, 2000). Une étude montre que l'estime de soi des filles chute de 46 % à 26 % entre la septième et la neuvième année scolaire et que l'estime de soi des filles chute drastiquement jusqu'à l'âge adulte tandis que celle des garçons augmente (Kino-Québec, s.d.). Des chercheurs se sont attardés à l'importance que jouait la perception corporelle dans la construction de l'estime de soi (Ninot, Delignieres et Fortes, 2000; Tiggemann et Williamson, 2000). Cette perception a un double impact : d'une part, une fille qui perçoit de manière positive sa valeur physique améliore son estime de soi et d'autre part, une fille qui possède une bonne estime de soi est prédisposée à s'investir davantage dans la pratique de l'activité physique (Duclos, 2004; Ninot et *al.*, 2000). Lorsque la pratique de l'activité physique est considérée comme un moyen utile à la réalisation d'un objectif, l'activité physique et l'estime de soi sont positivement liées (Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique (ACAFS), 1993; Goni, 2001; Kino-Québec, s.d.). Pour renforcer leur estime de soi, les filles doivent faire vivre des expériences de réussite en activité physique.

Cependant, chez les filles, l'arrivée de l'adolescence semble associée à une diminution de la pratique de l'activité physique. L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 révèle que 21 % des garçons et 10 % des filles sont actifs (Institut de la statistique du Québec, 2012). À l'inverse, la proportion des filles sédentaires est plus importante que celle des garçons : 39 % de filles contre 30 % de garçons sont sédentaires et la proportion de filles actives en 5^{ème} secondaire (9 %) est plus petite que celle de 1^{ère} secondaire (12 %).

En somme, la littérature montre que le taux de PRAP de la population est bien en deçà des taux recommandés pour obtenir des bienfaits sur la santé. Pourtant, la population en général et les adolescentes en particulier qui pratiquent régulièrement des activités physiques en retirent des bienfaits importants tant sur le plan physique que psychologique. Comment expliquer ce désintérêt des filles face à la pratique de l'activité physique ?

1.3 Les conceptions sociales

Les conceptions sociales affectent le taux de PRAP, elles pourraient, en partie, expliquer le désintérêt des filles face à la PRAP. Pour traiter de cet aspect, il sera discuté de la conception sociale du sexe biologique, de la conception sociale de l'activité physique et du conflit entre la féminité et l'activité physique.

1.3.1 La conception sociale du sexe biologique

Les sexes biologiques masculin et féminin sont rattachés à des traits psychologiques et physiques qui départagent les rôles respectifs des garçons et des filles sur le plan social (Cogérino, 2005; Fontayne, Sarrazin et Famose, 2001). Les stéréotypes sociaux associés aux sexes biologiques sont le résultat de la conception sociale du sexe biologique qui varie en fonction de la culture et de l'époque. Cette conception sociale du sexe biologique est déterminée par des traits comportementaux, des attitudes et des pratiques associés au sexe biologique d'un individu. Un individu typé masculin a des traits majoritairement attribuables au sexe biologique masculin soit : la virilité, la rudesse ou la force. À l'opposé, un individu typé féminin a des caractéristiques individuelles liées à la douceur, la tendresse, la compassion, la grâce et la beauté. Ces stéréotypes sociaux découlent des particularités physiques et comportementales qui relèvent de la conception sociale du sexe biologique. À mesure qu'un enfant grandit, il intègre graduellement les stéréotypes sociaux associés à son sexe biologique et module généralement ses conduites et ses choix afin de se conformer à ceux-ci.

La société et l'environnement de l'enfant jouent un rôle de premier plan dans le développement des stéréotypes sociaux (Cogérino, 2005; Fontayne et *al.*, 2001). La

conception sociale du sexe biologique d'une personne se bâtit via les interactions avec le milieu. Très tôt, un enfant apprend à moduler ses comportements en fonction des réponses d'approbation ou de désapprobation perçues dans son environnement. L'entourage immédiat d'un bambin contribue alors à renforcer ou à freiner certains comportements de manière à ce que l'enfant adhère aux stéréotypes sociaux liés à son sexe biologique.

Consciemment ou non, les parents jouent un rôle important de conformité sociale liée au sexe biologique. Il a été démontré que les parents abordent différemment une petite fille et un petit garçon. Ils adoptent entre autre un ton de voix plus doux pour s'adresser aux petites filles et plus ferme pour s'adresser aux petits garçons. Puisque la virilité est une caractéristique dite masculine et la douceur est une caractéristique dite féminine, cette attitude parentale provient des stéréotypes sociaux. Les parents d'un garçon souhaitent qu'il soit ambitieux, travaillant, sportif et intelligent et les parents d'une fille désirent qu'elle soit gentille, attentionnée, attirante et douce. Ces stéréotypes sociaux, portés par l'entourage du jeune enfant, contribuent à développer une différenciation marquée entre les sexes biologiques, notamment en ce qui a trait à la pratique de l'activité physique. Dès un très jeune âge, les comportements des filles et des garçons sont renforcés de façon distinctive, ce qui influence leur manière d'agir et de bouger (Fontayne et *al.*, 2001). Ainsi, les filles ont tendance à accorder moins d'importance aux sports, elles sont moins encouragées par leurs parents à s'y impliquer et elles se sentent moins bonnes que les garçons. Les attentes sociales reliées à la féminité ont une influence directe sur la pratique de l'activité physique chez les filles.

1.3.2 La conception sociale de l'activité physique

Sur le plan historique, les origines masculines du sport teintent la pratique de l'activité physique d'aujourd'hui. Né dans un univers masculin, l'activité physique véhicule les valeurs masculines typiques dont l'agressivité, l'affrontement, la virilité, la compétitivité, la force, la performance et, voire même, la violence (Fontayne et *al.*, 2001; Nicaise, 2005). Longtemps, la pratique de l'activité physique a été réservée aux garçons et la présence des filles a pris du temps à s'établir. Dans le but de faire tomber ces inégalités, en parallèle du mouvement féministe, des filles se sont adonnées à des pratiques sportives variées pour éliminer les normes implantées. Selon leur statut social et leur origine, des filles ont pratiqué des activités

physiques autrefois exclusives aux garçons comme l'haltérophilie, le cyclisme, le hockey sur glace et le marathon (Louveau, 2006). Malgré que la pratique de l'activité physique soit en marge de la plupart des débats sociaux sur les inégalités des sexes, elle joue un rôle incontournable dans la conception sociale du sexe biologique. En effet, une grande place est octroyée à l'activité physique et son pouvoir est incontestable, car il s'inscrit dans de nombreuses sphères sociales telles que les écoles, les loisirs, les médias, la santé et la politique. Ainsi, le sport et la pratique de l'activité physique ont des retombées non-négligeables sur le processus de socialisation associé à la conception sociale du sexe biologique.

1.3.3 Le conflit entre la féminité et la conception sociale de l'activité physique

La pratique de l'activité physique est fortement associée au sexe biologique masculin (Fontayne et *al.*, 2001; Louveau, 2006; Nicaise, 2005). Cette tendance a pour effet de porter atteinte à la féminité des filles impliquées dans la pratique de l'activité physique. Ainsi, il devient ardu pour les filles de se positionner par rapport à leur identité féminine dans un contexte d'activité physique. Pour se conformer à la conception sociale du sexe biologique et ne pas compromettre leur féminité, les filles sont amenées à faire des choix.

D'une part, il a été démontré que les filles ont une propension à choisir des sports et des activités physiques qui correspondent aux caractéristiques associées à leur sexe biologique (Fontayne et *al.*, 2001). Puisque les filles doivent bouger de manière élégante et gracieuse, elles privilégient certains types d'activités comme le patinage artistique, la danse, le yoga ou la danse aérobic (Kino-Québec, s.d.). Les barrières idéologiques cantonnent les filles dans certains types d'activités physiques.

D'autre part, avec l'âge, les filles se conforment davantage aux stéréotypes sociaux et elles mettent de côté leur personnalité garçonnesque et énergique pour accorder plus d'importance à l'atteinte des standards de beauté. Plusieurs études montrent que les filles ressentent un conflit entre leur identité liée au sexe biologique féminin et la pratique de l'activité physique, et ce, peu importe les bienfaits reconnus sur la santé (Cogérino, 2005; Nicaise, 2005; Seidah et *al.*, 2004). À l'adolescence, les filles souhaitent plaire et avoir du succès auprès des garçons car c'est ce qui est valorisé sur le plan social. D'ailleurs, la qualité des performances

sportives n'est pas aussi bien perçue chez les filles que chez les garçons. C'est pourquoi, beaucoup de filles abandonnent les sports et la pratique de l'activité physique puisque cela entre en conflit avec leur identité féminine (Allender, Cowburn et Foster, 2006; Fontayne et *al.*, 2001; Kino-Québec, s.d.).

Les caractéristiques dites féminines interviennent aussi dans la manière dont les filles abordent la pratique de l'activité physique. Chez les filles, il est valorisé d'entretenir de saines relations avec autrui, de faire preuve d'empathie et d'entraide. Cette nature pro-sociale des filles les incite à préférer les activités physiques plutôt coopératives que compétitives (Cogérino, 2005; Seidah et *al.*, 2004). Toutefois, une majorité de programmes d'activités physiques ne répondent pas aux besoins spécifiques des filles et à leurs valeurs propres (ACAFS, 1993). Les programmes, surtout au niveau scolaire, ne mettent pas en place une gamme d'activités suffisante pour répondre tant aux besoins des filles qu'à ceux des garçons. Puisque la pratique de l'activité physique reflète peu les valeurs féminines, les filles font preuve de démobilitation face à la PRAP.

1.4 Le contexte scolaire et la pratique de l'activité physique

Au niveau scolaire, dans le cadre des cours d'ÉPS, une distinction est perceptible quant au taux de participation et de la PRAP entre les sexes biologiques. Dans la section suivante, il sera question de la présence des stéréotypes sociaux et de l'équité des sexes en ÉPS.

1.4.1 La présence des stéréotypes sociaux en éducation physique et à la santé

Les fondements de la pratique de l'activité physique perpétuent la valorisation des traits masculins au détriment des traits féminins. La neutralité de l'ÉPS est remise en question et fait l'objet de nombreux travaux de recherche qui visent à mettre en évidence l'existence de différences basées sur le sexe biologique de l'élève. D'après Vigneron (2006), le problème réside dans l'utilisation du modèle sportif tiré des valeurs masculines, ce qui cause un écart au niveau du taux de participation et des chances de réussite entre les filles et les garçons. Par le biais des choix d'activités physiques, des niveaux d'interactions sociales, des méthodes didactiques utilisées et des attitudes encourues lors de la pratique en gymnase, l'enseignant

d'ÉPS renforce les stéréotypes sociaux associés aux sexes biologiques. Une étude a révélé que les stéréotypes sociaux liés aux sexes biologiques affectent la pratique sportive des filles dans le cadre des cours d'ÉPS (Cogérino, 2005; Nicaise, 2005). Lors des cours d'ÉPS, certains stéréotypes sociaux sont divulgués consciemment ou non par l'enseignant d'ÉPS par l'intermédiaire de commentaires, de types d'encouragement ou de directives pédagogiques. Aussi, puisque les stéréotypes sociaux liés aux sexes biologiques sont ancrés de manière profonde, les pairs encouragent parfois ces stéréotypes sociaux lors des cours d'ÉPS (Allender et *al.*, 2006). Selon Courcy, Laberge, Erard et Louveau (2006), les jeunes adhèrent toujours de façon majoritaire à la conception sociale du sexe biologique dans le contexte des cours d'ÉPS.

1.4.2 L'équité entre les sexes biologiques en éducation physique et à la santé

Les choix d'activités physiques et les interactions sociales engendrées lors des cours d'ÉPS renforcent les inégalités entre les sexes biologiques. La classe d'ÉPS est un environnement où les interactions enseignant-élèves et élèves-élèves sont omniprésentes. Ces divers échanges peuvent être teintés par la conception sociale du sexe biologique (Duru-Bellat, 2010; Nicaise; 2005). D'ailleurs, une majorité d'enseignants d'ÉPS ont conservé des perceptions biaisées selon le sexe de l'élève quant aux habiletés et aux potentiels physiques (Rail et Dallaire, 1996). Notamment, les enseignants d'ÉPS interagissent davantage avec les garçons plutôt qu'avec les filles. De plus, les filles reçoivent moins d'instructions de qualité et elles ont moins d'occasions de s'exercer que les garçons dans le cadre des cours d'ÉPS (Vigneron, 2006). Conséquemment, les filles développent moins leurs capacités motrices et elles ont tendance à se sous-estimer dans les disciplines connotées masculines.

Au cours de l'enfance, un grand nombre de filles développent peu leurs capacités motrices de base nécessaires à une variété de sports et d'activités physiques (Acfas, 2005). Puisqu'elles ne possèdent pas ces préalables essentiels, les filles sont moins disposées à s'investir dans les activités physiques qui leur sont proposées dans un cadre scolaire. Leurs capacités motrices, leur niveau d'habileté perçu et leurs motivations en ÉPS sont inférieurs à celui des garçons (Lentillon, 2007). Or, les contenus d'enseignement en ÉPS sont ajustés aux besoins des garçons selon leurs capacités motrices et leurs motivations (Vigneron, 2006). Ainsi, les

contenus d'enseignement proposés en ÉPS limitent les filles dans leur progression et les dévalorisent. Des études montrent que les filles ont une plus faible perception de compétence liée à la pratique de l'activité physique que les garçons (Lentillon, 2007; Seidah et *al.*, 2004; Vigneron, 2006). Même à capacités égales, les filles se perçoivent moins bonnes que les garçons. L'inégalité des chances de réussite en activité physique en fonction du sexe biologique est désormais un constat reconnu. Les caractéristiques masculines liées à l'ÉPS encouragent l'inégalité des chances de réussite entre les garçons et les filles (Vigneron, 2006).

Un enseignement différencié en fonction du sexe biologique de l'élève peut alors influencer la perception du niveau de compétence en activité physique des filles. Lors des cours d'ÉPS, l'élève reçoit des informations en lien avec les comportements socialement acceptables selon le sexe biologique. Pour ne pas compromettre leur féminité, les filles évitent de s'investir dans certaines disciplines dites masculines et leurs chances de réussite s'avèrent ainsi plus faible que celles des garçons. Le climat de classe instauré peut ainsi jouer un rôle défavorable pour les filles dans le cadre des cours d'ÉPS puisqu'il renforce les différences entre les sexes biologiques au niveau des attitudes, des croyances et des performances.

Le parcours scolaire dans un contexte d'ÉPS et le vécu sportif des filles modélisent leurs intérêts, leurs approches et la perception du niveau de compétence en ÉPS. De manière générale, les expériences passées vécues par les filles en ÉPS affectent à la baisse leur taux de participation lors des cours d'ÉPS (Allender et *al.*, 2006; Sulz, Humbert, Gyurcsik, Chad et Gibbons, 2010) car les cours d'ÉPS répondent peu aux besoins spécifiques des filles.

1.4.3 Favoriser la participation des filles lors des cours d'éducation physique et à la santé

La revue de littérature présente les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser le SEP des filles selon les trois dimensions des conditions d'enseignement-apprentissage du modèle d'intervention en ÉPS (Brunelle et *al.*, 1988). La conception des cours d'ÉPS répond davantage aux besoins des garçons et les normes masculines teintent les contenus à enseigner et à évaluer (Lentillon, 2007). Or, il a été démontré que l'adaptation de la planification des cours d'ÉPS aux besoins des filles augmente leur taux de participation. Pour répondre aux besoins des filles, les cours d'ÉPS doivent comprendre des activités non-compétitives, amusantes et plaisantes (Allender et *al.*, 2006; Combaz et Hoibian, 2008; Sulz et *al.*, 2010;

Felton, Saunders, Ward, Dishman, Dowda et Pate, 2005). De plus, l'implication des filles lors de la planification des cours d'ÉPS affecte positivement leur taux de participation (Gibbons, 2009). Une manière de procéder est de donner un plus grand éventail de choix d'activités aux jeunes filles en ÉPS (Rees, Kavanagh, Harden, Shepherd, Brunton, Oliver et Oakley, 2006) et de leur permettre de choisir une activité qu'elles préfèrent pratiquer (Sulz et *al.*, 2010). Une grande variété d'activités offertes en ÉPS bonifie le taux de participation des filles surtout si des disciplines individuelles et esthétiques telles que le yoga ou la danse aérobie sont proposées.

Outre l'adaptation de la planification des cours d'ÉPS aux besoins des filles, la réalisation des cours doit assurer leur participation. À l'opposé des garçons, les filles attribuent à la pratique de l'activité physique une occasion de socialiser. La plupart des filles préfèrent les activités amicales et l'influence des pairs est prédominante (Allender et *al.*, 2006). Les filles sont plus enclines à pratiquer une activité physique lorsqu'elles sont entre amis. Aussi, les filles sont sensibles aux regards de leurs pairs. En général, les filles éprouvent un malaise à s'exécuter devant leurs pairs car elles redoutent d'être jugées sur leur niveau de compétence (Allender et *al.*, 2006; Sulz et *al.*, 2010). Afin de répondre aux besoins des filles en ÉPS, des auteurs ont exposé l'importance que les cours d'ÉPS promeuvent le respect, la coopération et le plaisir (Gibbons, 2009; Gibbons, Humbert et Temple, 2010; Felton et *al.*, 2005). Les stéréotypes sociaux doivent être détournés et les filles doivent être encouragées à participer à des activités physiques non-traditionnelles. Les messages qui sous-entendent que les filles sont moins bonnes que les garçons sont à proscrire (Rail et Dallaire, 1996). Des modèles féminins peuvent être mentionnés dans le but de souligner l'accessibilité à diverses activités physiques. Aussi, Gibbons et *al.* (2010) proposent de favoriser un climat de coopération en invitant les élèves à s'enseigner entre eux. Quant à Felton et *al.* (2005), ils suggèrent que les filles et les garçons s'exercent séparément de temps à autres afin de favoriser l'acquisition d'habiletés techniques chez les filles en utilisant des méthodes d'enseignement variées tel que l'enseignement en petits groupes. Mais, force est de constater que les garçons réussissent mieux que les filles en ÉPS (Lentillon, 2007). L'ajustement des modes d'évaluation en ÉPS est à revoir. À cet effet, Gibbons (2009) propose de privilégier une évaluation centrée sur l'atteinte d'objectifs personnels pour optimiser les chances de réussite des filles en ÉPS. Dans un contexte où les filles sont exposées à des activités physiques qui correspondent peu à leurs

goûts et intérêts, dans un environnement peu stimulant qui leur procure peu de chances de réussite, il n'est pas si surprenant qu'elles se considèrent moins bonnes que les garçons en ÉPS.

Par ailleurs, il semble que les individus qui se sentent moins bons, c'est-à-dire qui possèdent un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lors de la pratique de l'activité physique, s'y adonnent sur une base moins régulière (Chiasson, 2004, Hutchins, 2008). C'est pourquoi certaines filles ont tendance à délaisser la PRAP prématurément. Il est donc important de s'attarder aux opinions des filles quant à ce qui pourrait augmenter leur SEP lors de la pratique de l'activité physique dans le cadre des cours d'ÉPS. Puisque le rôle de l'enseignant d'ÉPS se situe au centre de la pratique de l'activité physique lors des cours d'ÉPS, le but de cette recherche est de recueillir le point de vue des filles quant aux comportements qu'un enseignant d'ÉPS doit adopter pour augmenter le SEP des filles en ÉPS.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche repose sur une théorie et deux modèles dont les concepts théoriques seront à la fois expliqués et illustrés dans un contexte d'éducation physique et à la santé (ÉPS). D'abord, il sera traité du modèle intégrateur de l'adoption d'un comportement lié à la santé de Godin (2002). Puis, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) qui s'inscrit dans la théorie sociale cognitive de Bandura (2003) sera présenté. Ensuite, il sera discuté du modèle d'intervention développé par Brunelle et *al.* (1988) qui inclue les variables associées aux trois dimensions des conditions d'enseignement-apprentissage. Ce modèle met en lumière la conception de l'intervention en ÉPS.

2.1 Le modèle intégrateur de l'adoption d'un comportement lié à la santé

Un comportement lié à la santé est une action observable faite par un individu qui influence de manière positive ou négative sa santé (Godin, 2002). Pour plusieurs professionnels de la santé, l'adoption ou non d'un comportement lié à la santé dépend principalement de la connaissance des conséquences d'une action sur la santé. Si un individu connaît les répercussions négatives engendrées par un comportement sur sa santé, il devrait par le fait même s'abstenir de l'adopter. À l'inverse, un individu qui connaît les bonnes répercussions d'un comportement sur sa santé devrait être porté à l'intégrer à son mode de vie. Toutefois, les études montrent qu'un comportement lié à la santé peut être adopté pour d'autres raisons que la seule connaissance des bienfaits ou des conséquences négatives de ce comportement.

Par exemple, dans le domaine de l'activité physique, certaines personnes sont actives par souci d'esthétisme plutôt que pour les bienfaits associés à la santé cardiovasculaire. Les facteurs psychosociaux qui sous-tendent l'adoption d'un comportement lié à la santé varient ainsi selon les individus. C'est pourquoi il devient nécessaire de connaître les facteurs psychosociaux qui expliquent l'adoption d'un comportement lié à la santé afin de choisir une méthode d'intervention éducative appropriée. Parfois, les appréhensions des professionnels de la santé ne sont pas les mêmes que celles de la population visée. Pour élaborer une intervention éducative efficace, les facteurs psychosociaux qui interpellent la population doivent être connus et pris en compte par les professionnels de la santé (Godin, 2002).

Pour un individu, la tâche de modifier un comportement lié à la santé n'est pas simple. Les théories sur la prédiction et le changement des comportements visent à expliquer pourquoi certains individus sont enclins à changer de comportements tandis que d'autres y résistent (Godin, 2002). Les théories générales sur la prédiction et le changement des comportements sont issues de la psychologie et de domaines associés à la santé. Parmi celles-ci s'intègre la théorie sociale cognitive de Bandura (2003). D'après cette théorie, les individus accomplissent une action ou adoptent un comportement selon deux prémisses : la croyance en l'efficacité du comportement et la croyance en l'efficacité personnelle (Godin, 2002). Un individu qui considère avoir toutes les capacités pour atteindre les résultats escomptés sera plus disposé à entreprendre une action donnée et à fournir les efforts requis si la situation s'avère plus complexe. Par exemple, un élève qui se sent performant lors des cours d'ÉPS en badminton aura plus de facilité à surmonter les obstacles auxquels il doit faire face pour participer au cours. L'élève qui croit en l'efficacité du comportement et en sa capacité personnelle sera prêt à participer au cours de badminton malgré la fatigue ou la mauvaise humeur. Selon Godin (2002), la croyance d'un individu en son efficacité personnelle est un déterminant essentiel à la génération d'un comportement lié à la santé.

Puisque l'efficacité personnelle perçue par un individu contribue à l'adoption d'un comportement lié à la santé, Godin (2002) propose un modèle intégrateur des théories sociales cognitives (fig. 2.1). Lorsqu'un individu a une intention définie et qu'il y a présence de ressources externes favorables à la prise d'action; l'adoption d'un comportement lié à la santé est facilitée (Godin, 2002). L'intention se définit en fonction de trois catégories de

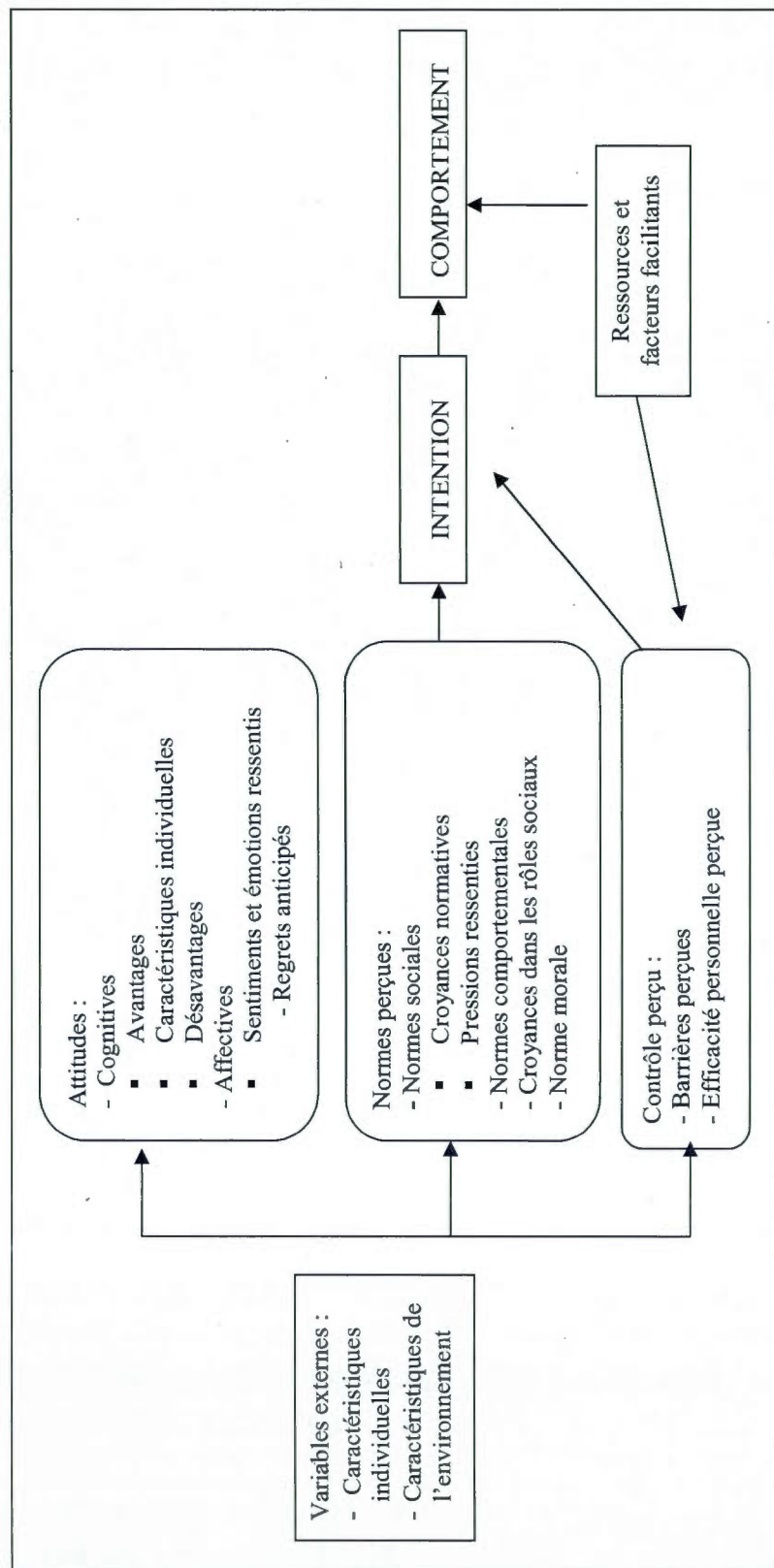


Figure 2.1 Modèle intégrateur (Tiré de Godin, 2002)

facteurs : les attitudes, les normes perçues et le contrôle perçu. La première catégorie de facteurs concerne l'attitude d'un individu face à un comportement de santé qu'il souhaite adopter. Cette catégorie s'exprime selon deux composantes : cognitive et affective. La composante cognitive résulte de l'analyse subjective des pour et des contre associés à l'adoption d'un comportement lié à santé. Un individu qui considère plus les avantages que les inconvénients est sujet à adopter le comportement lié à la santé (Godin, 2002). La composante affective réfère aux émotions ressenties par un individu à l'idée d'un comportement. Une émotion positive occasionnée à l'idée du comportement influence l'intention de l'individu à adhérer à ce dernier (Godin, 2002).

La deuxième catégorie de facteurs est constituée des normes perçues. Ces normes sont multiples et elles reflètent les perceptions d'un individu quant à ses propres attentes ainsi qu'à celles de son entourage par rapport à l'adoption d'un comportement lié à la santé (Godin, 2002). Les croyances individuelles et sociales perçues influencent les choix et les motivations d'un individu à consentir ou non à un comportement lié à la santé.

La troisième catégorie de facteurs présente le contrôle perçu par un individu sur l'adoption d'un comportement lié à la santé. Cette dimension regroupe les barrières perçues et l'efficacité personnelle perçue. Les barrières perçues sont les éléments psychologiques ou physiologiques qui font obstacle à l'adoption d'un comportement lié à la santé. L'efficacité personnelle perçue quant à elle représente le niveau de conviction d'un individu à adopter un comportement lié à la santé malgré les embûches (Godin, 2002). Il est à noter que chacune de ces catégories de facteurs internes sont influencées par les facteurs externes dont : l'âge, le sexe, le niveau de scolarité ainsi que les traits de personnalité et que l'efficacité personnelle perçue est traitée comme le SEP de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003).

2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Des nombreux facteurs interviennent dans le développement du SEP. L'acquisition de compétences résulte des expériences vécues et des talents dont chaque individu sont munis. Le SEP fluctue selon les domaines d'expertise et il détermine le degré d'investissement d'un individu quant à une tâche donnée (Bandura, 2003). Avant de passer à l'action, tout individu juge de ses aptitudes. Ce jugement est influencé par le niveau de compétences réelles et la

perception des moyens liés à l'activité (Bandura, 2003). Par exemple, deux individus qui ont le même niveau de compétences techniques, mais qui ont une vision différente de leurs propres moyens auront un SEP différent. Puisque le jugement d'un individu est tant objectif que subjectif, l'organisation et le choix des actions s'avèrent différents d'un individu à l'autre (Bandura, 2003). Somme toute, pour effectuer une action efficiente, un individu doit mettre à profit l'ensemble de ses compétences ainsi que les diverses sources d'information qui favorisent le développement du SEP.

2.2.1 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Quatre principales sources d'informations contribuent au développement du SEP (fig. 2.2): les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états psychologiques et émotionnels (Bandura, 2003).

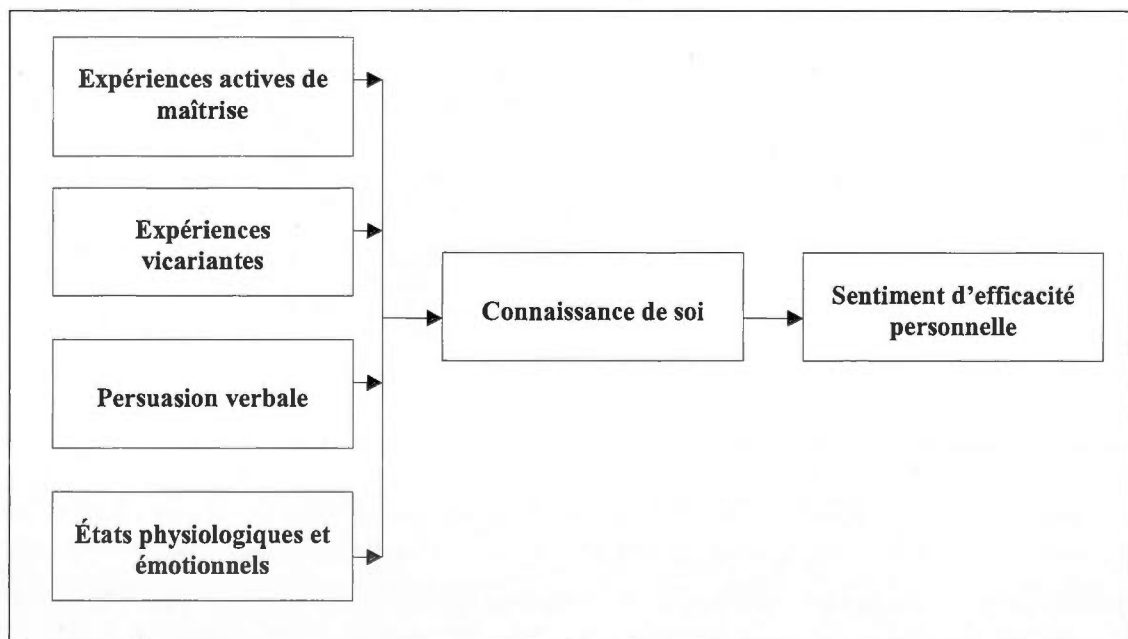


Figure 2.2 Relation entre les facteurs qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle. (Tirée de Bandura, 2003)

Les expériences de réussite sont gratifiantes et elles influencent à la hausse le SEP (Bandura, 2003). Pour vivre de telles expériences, l'individu doit mobiliser les compétences dont il dispose et investir les efforts nécessaires. La mise en place d'efforts constants consolide le SEP lorsque la réussite s'en suit. En contrepartie, des réussites faciles et qui se succèdent entretiennent une fausse réalité des choses qui ne permet pas à l'individu d'être outillé et préparé à affronter d'éventuels obstacles ou échecs. Dans ce cas, un échec peut survenir et décourager l'individu ce qui affecte à la baisse le SEP. Par contre, lorsque la réussite découle de l'investissement de temps et d'efforts, elle s'avère d'autant plus valorisante et elle affecte à la hausse le SEP.

Par ailleurs, dans le cadre des cours d'ÉPS, l'élève doit avoir l'occasion de vivre des expériences de réussite en fonction de tâches stimulantes et adaptées car cela est nécessaire à l'augmentation du SEP. La planification des cours d'ÉPS doit être élaborée selon le niveau de compétences réelles de chaque élève et les exercices doivent être choisis judicieusement. L'enseignant d'ÉPS doit créer des situations où l'élève peut goûter à la réussite.

La notion d'efforts est importante et la progression du niveau de difficulté de la tâche doit être assurée. Appliqué à l'ÉPS, le niveau de difficulté de la tâche doit être suffisant pour que l'élève obtienne de bons résultats suite à la démonstration d'efforts suffisants. Le niveau de difficulté de la tâche demandée par l'enseignant d'ÉPS détermine les efforts qu'un élève doit investir selon le degré de compétence objectif et subjectif qu'il s'attribue. Le fait de surmonter des obstacles a une incidence positive sur le SEP (Bandura, 2003). Un individu qui persiste à investir des efforts au cours de son cheminement associe les tâches complexes à des défis plutôt qu'à des situations à éviter (Bandura, 2003). Un individu qui considère bénéficier de toutes les aptitudes requises pour atteindre son objectif a davantage de facilité à vaincre les difficultés, à faire preuve de détermination et de persévérance lors de situations contraignantes. De plus, la conversion d'un échec en réussite par la persévérance est bénéfique à l'acquisition d'un SEP élevé.

L'observation et l'imitation occupe une place de premier plan dans le développement du SEP. Les coéquipiers, les entraîneurs, les athlètes performants ou les camarades de classes sont des modèles auxquels un individu se réfère. Les modèles recherchés par un individu sont ceux qui possèdent des compétences, qui correspondent à ses visées personnelles et qui ont

souvent des caractéristiques semblables à celles de l'individu : le sexe, l'âge ou le domaine d'expertise (Lecomte, 2004). Les faits et gestes de ces modèles sont alors étudiés et deviennent une source d'informations pertinente. Ces observations permettent à un individu d'évoluer et de s'adapter aux exigences du domaine d'expertise. Dans un contexte d'ÉPS, l'élève observe ses collègues de classe et l'enseignant dans le but de reproduire une action souhaitée. Ainsi, l'observation d'une action permet à l'élève de saisir des informations de première main afin de réinvestir ces apprentissages dans la réalisation d'un mouvement donné. L'apprentissage par observation et par imitation sont ainsi employés à des fins éducatives.

Pour favoriser le développement du SEP, certaines écoles privilégient l'enseignement par les pairs (Lecomte, 2004). Cette méthode d'enseignement permet aux élèves de combiner leurs efforts afin d'atteindre les compétences souscrites par le programme. Sous la supervision de l'enseignant, les élèves élaborent des stratégies pour solutionner ensemble les difficultés rencontrées. Puisque les élèves sont placés au centre de leur cheminement scolaire, le SEP s'avère bonifié lorsque le niveau de compétence requis est obtenu.

Par l'intermédiaire des informations issues de l'observation d'autrui, l'individu fait une évaluation personnelle de ses compétences par le biais de la comparaison (Lecomte, 2004). Pour porter un regard critique sur ses compétences, un individu doit se comparer aux autres car les standards absolus de compétences pour la majorité des domaines d'expertise restent vagues. Dans un contexte d'activité circonscrit, les individus qui affichent des caractéristiques analogues sont des points de repère intéressants pour la comparaison des compétences. Dans la vie quotidienne, les collègues de travail, les camarades de classe, les adversaires sportifs et les personnes de mêmes sexes sont des personnes qui influencent l'évaluation personnelle des compétences développées par chacun. Par exemple, un élève qui parvient à surpasser ses camarades de classe lors d'un examen voit son SEP augmenter. À l'inverse, une baisse du SEP est occasionnée lorsqu'un individu est défait par un adversaire sportif (Cox, 2005).

Les persuasions verbales se caractérisent par une transmission plus ou moins subtile d'une forme d'évaluation qui permet de renforcer ou de diminuer le SEP d'un individu. La rétroaction est généralement le moyen employé pour exprimer ces persuasions verbales

(Bandura, 2003; Cox, 2005; Lecomte, 2004). Selon la valeur qu'un individu octroie à l'intervenant, le poids de la rétroaction donnée varie. Une rétroaction émise par intervenant significatif tel qu'un entraîneur, un enseignant ou un parent a davantage d'impact. Aussi, la rétroaction prend diverses formes dont les encouragements, les conseils, les remarques et elle peut être perçue tant négative que positive.

La rétroaction positive a pour particularité de soutenir l'individu face à des tâches difficiles à accomplir. Elle a pour but d'encourager l'individu à investir tous les efforts nécessaires pour réussir. Dans un cadre académique, suite à un nouvel enseignement, des rétroactions correctives doivent être émises afin de permettre à l'élève de surmonter les difficultés jusqu'à ce qu'il maîtrise les compétences dispensées (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). Un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève appuie la consolidation du SEP de celui-ci.

Pour que la rétroaction soit effective, elle doit amener l'élève à développer sa confiance en soi par rapport à ses propres moyens. Une rétroaction qui attire l'attention sur les progrès au détriment des résultats encourus contribue à la construction d'une base solide au SEP de l'élève (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). Par exemple, un élève qui a de la difficulté à réussir un lancer au panier lorsqu'il joue au basketball peut être encouragé par des rétroactions techniques positives. L'enseignant d'ÉPS peut mettre l'accent sur les points techniques qui sont réussis comme la bonne poussée des jambes lors du lancer ainsi que sur les progrès réalisés au niveau de l'alignement du membre supérieur avec le panier. Ainsi, ces rétroactions persuadent l'élève de ses capacités à atteindre les objectifs ciblés et l'amène à utiliser de manière efficiente les compétences qu'il a acquises.

En contrepartie, certaines rétroactions peuvent engendrer des effets négatifs sur le SEP. D'après Cox (2005), les messages véhiculés ne doivent pas être à connotation négative car ils peuvent causer des conséquences réductrices sur le SEP et miner les chances de réussite, générer une diminution de la motivation, un désintérêt et un risque d'abandon de la pratique de l'activité. Les persuasions verbales influencent le SEP et la base constructive ainsi que positive des rétroactions est indispensable pour instaurer un fort SEP.

Pour évaluer ses aptitudes, un individu interprète les réactions physiologiques et émotionnelles qui sont générées par le milieu ou le contexte d'activité. Dans un premier temps, les informations transmises via les états physiologiques et émotionnels s'avèrent des

indicateurs pertinents d'efficacité. Notamment, l'analyse des symptômes physiologiques liés au stress peut générer des conséquences sur le niveau du SEP d'un individu. Le déclenchement des signes physiologiques désagréables occasionnés par le stress peut être soit contrôlé ou amplifié (Bandura, 2003). Les personnes qui ont un SEP élevé sont davantage sujettes à bénéficier d'une juste dose de stress, ce qui leur permet de réaliser leurs performances avec succès (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). À l'inverse, un individu qui subit un stress trop élevé peut connaître des contres performances. Dû aux tensions et à la forte sollicitation organique, la perception des réactions physiologiques associées au stress annonce à l'individu une certaine fragilité ou une difficulté de fonctionnement. Ces manifestations corporelles engendrent une panoplie de pensées déplaisantes qui accroissent le taux de stress. Dans le but de remédier à ces réflexes du système autonome, l'expérience de réussites permet de réduire les ressentis provenant des menaces subjectives associées à l'accomplissement de la tâche proprement dite. Cependant, ces réponses physiologiques du système autonome ne sont pas les uniques types d'informations transmises (Bandura, 2003). Dans le domaine de l'activité physique, l'individu interprète la fatigue, la force, la douleur, le rythme respiratoire, l'endurance musculaire et cardiovasculaire comme des indicateurs de niveau de compétence sportive. Ainsi, ces divers indicateurs sont des facteurs prédominants qui influencent le SEP lié à la pratique de l'activité physique (Bandura, 2003). Dans le but de moduler ces réponses du système autonome et de rehausser le SEP, l'augmentation de la condition physique générale, la diminution des tendances émotionnelles négatives et la correction des fausses interprétations des états corporels sont des variables majeures à réguler (Bandura, 2003; Lecomte, 2004).

Dans un deuxième temps, la sensibilité d'un individu à son environnement affecte le SEP (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). Pour acquérir de nouvelles compétences, l'individu doit assurer un niveau d'attention adéquat pour capter les informations nécessaires à la maîtrise de la tâche (Bandura, 2003; Cox, 2005). Pour parfaire ses compétences, l'individu doit être dans un état psychologique favorable à l'apprentissage et un état émotif stable afin d'être attentif. Toutefois, la capacité d'attention est limitée et elle varie en fonction de la complexité de la tâche demandée. Plus la tâche est complexe, plus le niveau d'attention requis est élevé. De manière générale, lorsque la tâche est difficile, l'individu porte davantage son attention sur l'environnement externe. À l'opposée, une tâche plus simple permet à l'individu de diriger

son attention sur son environnement interne dont ses réactions émotives et ses sensations kinesthésiques. L'interprétation des réactions physiologiques issues de l'interaction avec l'environnement agit sur le SEP selon la signification que lui accorde l'individu. Bandura (2003) mentionne que l'interprétation des réactions physiologiques découlent en grande partie de croyances sociales ou des standards de performance de l'individu. Ces informations théoriques permettent de comprendre qu'en ÉPS, un élève peut considérer la transpiration comme un phénomène normal lié à la pratique de l'activité physique ou, inversement, il peut associer la transpiration à une incapacité physiologique. Somme toute, l'interaction de l'individu avec son environnement affecte de façon déterminante l'établissement SEP.

2.2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats

En fonction des divers niveaux de SEP et des attentes de résultats, des effets psychosociaux et émotifs distincts sont engendrés (tableau 2.1). Quatre scénarios typiques découlent de la relation entre le SEP et les attentes de résultats (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). D'abord, un individu qui chemine au sein d'un milieu ayant de faibles attentes de résultats et qui possède un faible SEP a tendance à exprimer de la résignation face à l'accomplissement de la tâche.

Tableau 2.1 Relation entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle et le type d'environnement

	Faibles attentes de résultats	Fortes attentes de résultats
Faible sentiment efficacité personnelle	Résignation Apathie	Auto-dévalorisation Découragement
Sentiment efficacité personnelle élevé	Revendications Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement Motivation Aspirations Satisfactions personnelles

Inspirée de Lecomte, 2004.

Un milieu aux faibles attentes de résultats entraîne un renoncement rapide à la mise en place d'efforts et les tentatives de réussite restent inopérantes (quadrant 1). Lorsqu'un individu possède un SEP élevé dans un milieu aux faibles attentes de résultats, celui-ci est disposé à faire la démonstration de comportements oppositionnels face aux pratiques proposées. Cet individu qui possède un SEP élevé manifeste alors des efforts sous forme de revendications, de reproches ou d'activisme social, dans le but de corriger les méthodes inefficaces (quadrant 3). En contrepartie, un individu qui a un faible SEP et qui évolue dans un milieu aux attentes de résultats élevées est davantage propice aux découragements et à l'auto-dévalorisation (quadrant 2). Quand un individu au SEP élevé se développe dans un milieu aux attentes de résultats à la hauteur de ses aspirations, il est encouragé à s'investir, à entretenir un bon niveau de motivation et à retirer de la satisfaction personnelle de ses réalisations (quadrant 4).

Dans un contexte d'ÉPS, des réactions chez l'élève peuvent être suscitées en réaction avec le milieu. Un élève qui a un faible SEP et qui évolue dans un milieu aux faibles attentes de résultats peut avoir tendance à faire preuve de désintérêt par rapport aux enseignements proposés. Ce désengagement nuit ainsi à l'implication de l'élève en gymnase et à l'acquisition des apprentissages. L'échec ou l'abandon dû à de piètres performances de la part de l'élève peuvent être une résultante de cette interrelation. Toujours dans un milieu aux faibles attentes de résultats, l'élève qui possède un fort SEP a, en contrepartie, une réaction qui est tout autre. Puisque le milieu ne répond pas au niveau de compétence de l'élève, celui-ci est insatisfait. L'expression de cet ennui peut se traduire par le biais de revendications. Les efforts qui devraient être orientés vers les activités à réaliser sont mis au profit de la confrontation. Les comportements oppositionnels et la contestation des enseignements deviennent des réactions possibles.

En opposition à ces scénarios, un élève qui a un faible SEP et qui est soumis à de fortes attentes de résultats dans le cadre d'un cours d'ÉPS est sujet au découragement et à l'auto-dévalorisation de ses aptitudes physiques. Cette dévaluation de la part de l'élève peut avoir des effets néfastes sur son intérêt envers les cours d'ÉPS. Enfin, un enseignant d'ÉPS qui a des attentes de résultats élevées envers un élève au fort SEP incite à l'engagement, au dépassement de soi, à la motivation et à l'atteinte des objectifs souhaités par l'élève et par le programme d'ÉPS. Dans ce cas, la réussite et la satisfaction personnelle sont gratifiantes. En conclusion, la relation qui existe entre le milieu et l'élève s'avère primordiale à son

épanouissement. Le rôle joué par l'enseignant d'ÉPS est ainsi de premier plan. L'enseignant d'ÉPS est un élément important du milieu et son approche influence le comportement des élèves. Dans cette optique, il devient nécessaire de s'attarder à l'influence qu'a ce dernier.

2.2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle et la pratique de l'activité physique

Plusieurs études montrent que le SEP influence les comportements liés à l'adoption d'un mode de vie actif (Chiasson, 2004; Chiasson et *al.*, 2010; Godin, 2002; Hutchins, 2008; McAuley et *al.*, 2001). Pour être apte à intégrer la pratique régulière de l'activité physique (PRAP) à son mode de vie, il faut d'abord s'en estimer capable. À cet effet, le rôle joué par le SEP est essentiel quant à la motivation d'une PRAP (Hutchins, 2008). Un individu qui a un SEP élevé par rapport à la pratique de l'activité physique a plus de facilité à pratiquer une activité physique de façon régulière et à s'investir dans un programme d'entraînement (Hutchins, 2008; Sallis et Hovell, 1990). Dans la littérature, il est reconnu qu'un individu qui a le sentiment de pouvoir agir dans des situations variables est plus efficace pour surmonter les difficultés et les événements qui nuisent au maintien d'un mode de vie actif (Chiasson, 2004; Chiasson, Grenier et Girard, 2010; Godin, 2002; McAuley, Blissmer et Marquez, 2001).

D'après Bandura (2003), le SEP joue un rôle au niveau de trois principes qui régissent le changement personnel : l'adoption de nouveaux comportements, l'utilisation de ces comportements dans divers contextes et le maintien des comportements à long terme.

Au niveau collégial, une étude a été réalisée dans le but d'analyser la perception des étudiants face à leur capacité à prendre en charge leurs habitudes de vie. Les résultats de cette recherche soulignent un écart marqué entre le niveau du SEP des étudiants et des étudiantes en ce qui a trait à la pratique de l'activité physique : 44 % des cégépiens affirment posséder un SEP élevé contre 23 % des cégépiennes (Chiasson, 2004). Il a été montré que les étudiants qui ont un SEP élevé s'avèrent capables de réaliser un programme d'entraînement de façon continue, ils sont plus enclins à s'investir dans la pratique de l'activité physique et ils sont mieux outillés contre les obstacles liés à la pratique de l'activité physique comme la fatigue ou un emploi du temps chargé comparativement aux étudiants ayant un faible SEP. Dans cette étude, la majorité des étudiantes considèrent posséder un SEP lié à la pratique de l'activité physique de faible à moyen, ce qui les disposent davantage à un désintérêt, un

manque de motivation et une tendance à abandonner prématurément la pratique de l'activité physique (Chiasson, 2004). Cette démobilisation des étudiantes quant à la pratique de l'activité physique diminue leurs occasions de s'exercer et de parfaire leurs compétences.

2.2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite

Le niveau du SEP permet de prédire les chances de réussite (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). Le lien de causalité qui existe entre les actions posées par un individu et ses aspirations profondes a souvent été présenté. En fonction d'un objectif précis, un individu pose des actions réfléchies dans le but d'arriver à ses fins. Le niveau du SEP dans un domaine d'expertise s'avère un prédicateur des chances de réussite.

Un individu qui considère positivement ses capacités aborde les tâches difficiles comme des défis plutôt que des événements dissuasifs (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). La vision est orientée sur la mise en place d'efforts et sur le succès. Lors d'un échec, cet individu investit les efforts nécessaires à l'amélioration de la performance, voire même, il amplifie le niveau d'implication pour arriver à ses fins. La confiance en soi associée au potentiel d'action permet de dominer les situations auxquelles il est confronté. Notamment, les effets physiques causés par le stress sont contrôlés, ce qui en atténue les effets. Selon cette optique, un individu qui a un SEP élevé est apte à se réaliser pleinement car il surmonte de façon efficace les obstacles qui se dressent devant lui.

À l'inverse, un individu qui doute de ses capacités dans des domaines d'activités particuliers voit ses chances de réussite se limiter ou carrément se dissiper (Bandura, 2003; Lecomte, 2004). Dans la mesure où un individu talentueux ne croit pas en ses capacités, l'usage de ses habiletés ne peut pas être fait de manière efficace. Les doutes face à l'accomplissement d'une tâche minent l'emploi des ressources personnelles et des compétences utiles à la mise en place d'actions adéquates. Chez ce type d'individu, les obstacles favorisent l'abandon rapide de l'activité et la fixation sur les incapacités entraîne une perception subjective de la présence de faibles compétences associées à l'activité pratiquée. Suite à un échec, les pensées négatives prennent le dessus et causent des distractions qui minent l'attention qui devrait être portée à la réalisation de l'objectif en cours. Les pensées sombres ont pour portée de détourner l'individu de son cheminement à entreprendre pour accomplir son objectif. Par

conséquent, pour esquiver d'autres insuccès, l'individu évite de s'impliquer lors d'activités identiques ou similaires à celles à l'origine de son échec. La perte de la croyance en ses moyens perdue, les répercussions persistantes et le SEP est lent à se rétablir.

En somme, le niveau du SEP lié au domaine de l'activité physique prédit les chances de réussite des filles en ÉPS. Toutefois, au niveau collégial, une grande proportion des filles considèrent posséder un SEP faible à moyen lié à la pratique de l'activité physique ce qui affectent à la baisse leur niveau d'intérêt et de motivation. Néanmoins, il a été démontré qu'il existe une relation entre le milieu scolaire et l'élève où le rôle de l'enseignant d'ÉPS peut s'avérer influent.

2.3 Le modèle d'intervention de Brunelle

Ce modèle décrit le contexte de l'enseignement de l'ÉPS par le biais de trois dimensions qui influencent les conditions d'enseignement-apprentissage. Afin de cerner ce contexte d'enseignement, le modèle d'intervention de Brunelle et *al.* (1988) permet de prendre connaissance de la programmation, l'interaction et l'évaluation sommative propre à l'ÉPS. Pour chacune de ces dimensions, des variables y sont associées (fig. 2.3).

La programmation comprend des variables de présage, de contexte et de programme. Les *variables de présage* font références à la préparation professionnelle de l'enseignant, aux styles d'apprentissage de l'élève ainsi qu'à ceux privilégiés par l'enseignant et aux caractéristiques de l'élève (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988). La préparation professionnelle de l'enseignant comprend la formation pédagogique initiale et le perfectionnement. Les savoirs pédagogiques acquis par l'enseignant au cours de sa formation visent à le rendre apte à intervenir efficacement en classe. L'acte d'enseigner requiert la maîtrise de connaissances, d'habiletés et d'attitudes pédagogiques. L'aptitude de l'enseignant à préparer un plan de séance précis constitue la pierre angulaire de cette dimension du modèle d'intervention. Une connaissance approfondie des contenus d'apprentissage doit être assurée par l'enseignant. La planification des contenus d'apprentissage est une habileté professionnelle qui lui permet de bien maîtriser et de consolider les apprentissages de l'élève. Un éventail de stratégies pédagogiques comme le travail en équipe, l'auto-évaluation ou les démonstrations peut être employé par l'enseignant afin de s'adapter aux divers styles

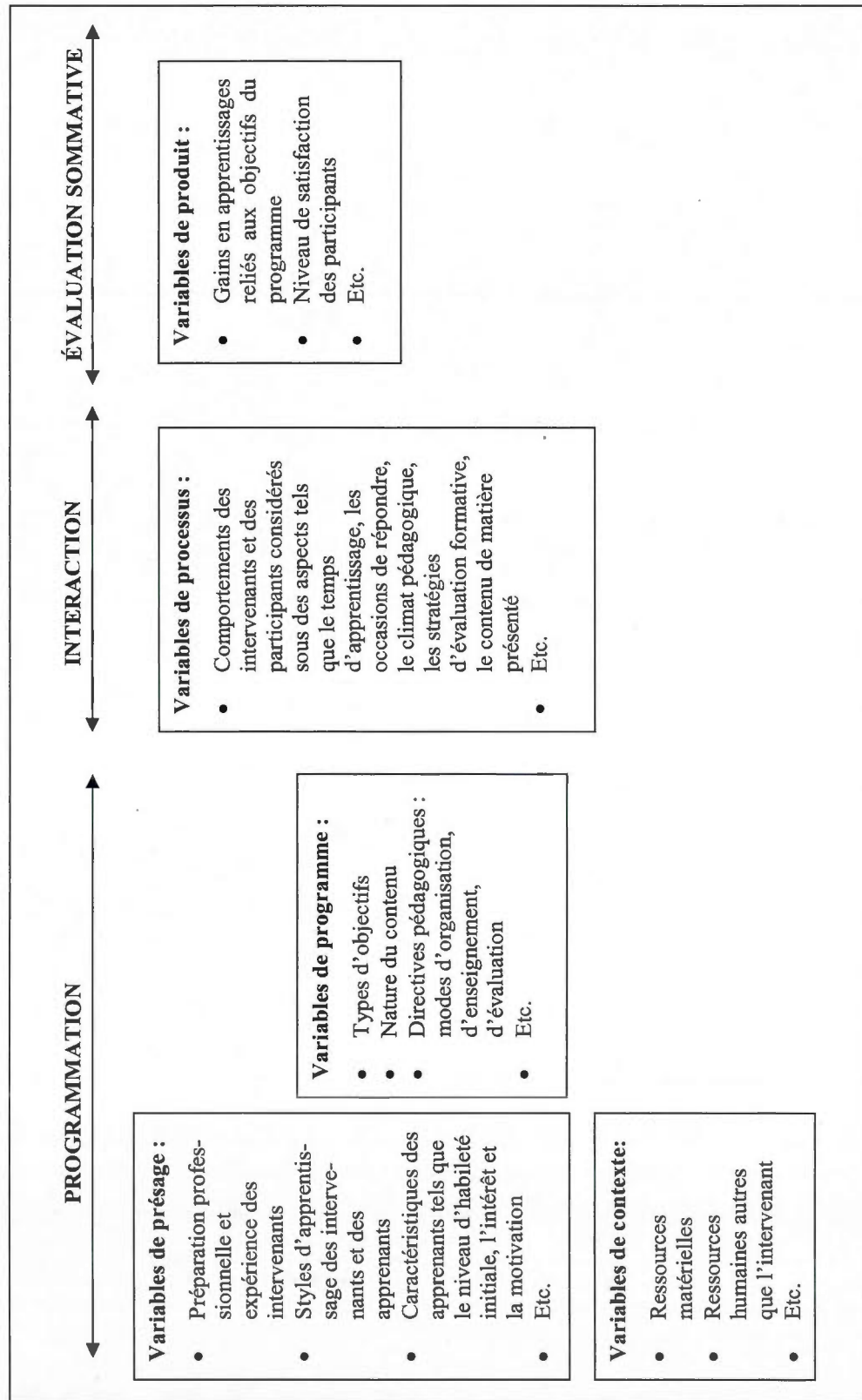


Figure 2.3 Modèle d'intervention incluant les variables associées aux trois dimensions des conditions d'enseignement-apprentissage, Brunelle (1988), p. 26

d'apprentissage. Aussi, la connaissance des principales caractéristiques intellectuelles, affectives et physiques de l'élève est nécessaire. Les variables qui concernent l'élève dont le comportement en gymnase, le niveau d'intérêt, le degré d'attention, l'expérience personnelle sont des éléments qui influencent le développement lors des situations d'enseignement-apprentissage.

Quant aux *variables de contexte*, il est question des ressources matérielles et humaines (Brunelle et al., 1988). La disponibilité des ressources matérielles varient selon les milieux scolaires en fonction des conditions socio-économiques, de la culture et de l'environnement. L'enseignant doit planifier les activités d'apprentissage qui soutiennent les contenus d'apprentissage selon le matériel qui est mis à sa disposition. Par exemple, un enseignant d'ÉPS doit tenir compte du nombre de ballons et de dossards disponibles par rapport au nombre d'élèves avant d'organiser une activité d'apprentissage. Les variables de contexte concernent aussi les ressources humaines. Les principaux acteurs du milieu scolaire, outre les enseignants, sont la direction et le personnel de soutien. D'une part, le rôle de la direction est de mettre en place une structure organisationnelle qui favorise la collaboration et la cohérence lors des interventions pédagogiques. Des politiques sont établies pour encadrer et harmoniser les interventions pédagogiques réalisées par les différents acteurs du milieu. D'autre part, le personnel de soutien est indispensable au bon fonctionnement du milieu scolaire. Leurs fonctions sont multiples; on retrouve des techniciens en documentation, en informatique, en loisirs, en service de garde, en administration, en transport scolaire, en éducation spécialisée, en laboratoire, etc. Les services offerts par le personnel de soutien sont pédagogiques et ils agissent à titre de compléments aux gains d'apprentissage de l'élève. Cet encadrement assuré par le personnel de soutien contribue au développement de l'élève et garanti des conditions propices à l'apprentissage.

Les *variables de programme* englobent les éléments qui sont ciblés par le programme pour une discipline scolaire donnée (Brunelle et al., 1988). Appliqué au niveau collégial, les objectifs visés, les contenus d'apprentissage, les conditions de réalisation ainsi que les critères de réussite sont prédéfinis par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). En ÉPS, l'enseignant prépare des plans de séance en tenant compte des paramètres pédagogiques prescrits par le MELS. Le point de départ du plan de séance de l'enseignant d'ÉPS peut être les ressources matérielles, les besoins des élèves et les objectifs du

programme qui déterminent le choix des activités d'apprentissage. L'intention pédagogique derrière le choix des activités d'apprentissage doit être formulée de façon explicite. Les concepts, les théories ou les techniques doivent être expliqués de manière précise à l'élève et le plan de séance doit permettre d'anticiper les chances de réussite de l'élève pour chacune des activités d'apprentissage proposées. Le mode d'organisation de l'activité d'apprentissage ne doit pas être laissé au hasard et un degré élevé d'activation doit être planifié par l'enseignant d'ÉPS. Les critères d'évaluation associés aux activités d'apprentissage doivent être observables et mesurables afin que l'évaluation des apprentissages puisse être pertinente. Les variables de programme offrent ainsi à l'enseignant un cadre directeur élargi qui permet l'implantation et l'élaboration d'activités d'apprentissage appropriées.

La dimension de l'interaction tient compte des *variables de processus* qui sont liées aux comportements de l'élève et de l'enseignant (Brunelle et *al.*, 1988). Il existe un certain nombre de comportements émis par l'enseignant et l'élève qui assurent une meilleure efficacité quant à l'atteinte des objectifs prescrits par le programme. Ces comportements manifestés autant par l'enseignant que par l'élève s'avèrent des prédicateurs de gains d'apprentissage. La relation qui existe entre les deux partis concernés est déterminée par les facteurs comportementaux, cognitifs et personnels de l'enseignant et de l'élève. Les facteurs affectifs et intellectuels sont interdépendants. D'abord, les choix pédagogiques faits par l'enseignant ont une incidence sur les attitudes et les comportements de l'élève. Dans un contexte d'ÉPS, la façon de regrouper les élèves, de les interroger, les types d'approches pédagogiques utilisées et les rétroactions émises par l'enseignant contribuent à la relation enseignant-élève. De plus, l'enseignant doit structurer les apprentissages à dispenser, il doit solliciter l'élève et assurer une progression adéquate des activités pour favoriser l'émergence des apprentissages. Cette progression des apprentissages permet à l'élève de construire peu à peu ses savoirs. Par ailleurs, la relation affective qui existe entre l'enseignant et l'élève est non-négligeable. Les traits de personnalité de l'enseignant influencent cette relation. Par exemple, un enseignant d'ÉPS qualifié d'efficace a tendance à être actif, jovial, motivé et entreprenant. Ces caractéristiques propres à l'enseignant d'ÉPS lui permettent d'entretenir une bonne relation avec l'élève, ce qui favorise les gains d'apprentissage. Une relation affective saine entre l'enseignant et l'élève permet de développer un lien de confiance qui prédispose l'élève à apprendre. La dimension affective dans le domaine de l'enseignement est

une amorce aux savoirs et à la motivation scolaire. L'assiduité, le niveau d'engagement et l'ajustement de l'élève au milieu est accru lorsque la relation affective enseignant-élève est positive.

La dimension de l'évaluation sommative s'allie aux *variables de produit*. Les variables de produit sont définies notamment par les gains d'apprentissage réalisés par l'élève ainsi que par le niveau de satisfaction (Brunelle et *al.*, 1988). En ÉPS, les outils d'évaluation conçus par l'enseignant doivent permettre d'observer et de mesurer les contenus d'apprentissage qui sont souscrits par le programme. L'évaluation fait partie intégrante de la planification de l'enseignant et les stratégies pédagogiques préconisées, le climat de classe ou le temps d'apprentissage alloué ont des répercussions sur le choix du mode d'évaluation sommative. Le mode d'évaluation doit être cohérent quant à l'intention pédagogique visée par l'enseignant. À cet effet, les moyens de compiler les apprentissages de l'élève sont multiples : le portfolio, le rapport scolaire ou le dossier d'apprentissage. Tous ces moyens auxquels peut recourir l'enseignant doivent servir à appuyer le gain d'apprentissage chez l'élève.

En somme, la dynamique du modèle élaboré par Brunelle et *al.* (1988) coordonne l'intervention pédagogique en ÉPS autour de trois dimensions. L'harmonisation de ces dimensions collaborent à un enseignement efficace. L'organisation d'activités d'apprentissage appropriées et une relation affective positive élève-enseignant favorisent un niveau d'engagement adéquat chez l'élève. L'enseignant doit recourir à des moyens qui appuient le gain d'apprentissages et il doit élaborer une planification qui répond aux besoins de tous afin de prévoir un enseignement ajusté tant aux filles qu'aux garçons.

2.4 La question de recherche

La littérature au sujet du SEP permet d'émettre l'hypothèse qu'une augmentation de ce dernier peut avoir une incidence positive sur le niveau d'intérêt et de motivation lié à la pratique de l'activité physique des étudiantes de niveau collégial. Par le biais des types d'intervention pédagogiques utilisés, l'enseignant d'ÉPS peut avoir une influence sur le SEP des étudiantes. L'objectif de la recherche est de recueillir le point de vue des filles quant aux pratiques enseignantes que doit adopter un enseignant d'ÉPS pour augmenter leur SEP lors des cours d'ÉPS au niveau collégial. Cet objectif se traduit par la question suivante :

Comment un enseignant d'ÉPS peut-il contribuer à l'amélioration du SEP des étudiantes dans le cadre des cours d'ÉPS au niveau collégial ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 L'approche méthodologique

Cette étude décrit les points de vue des étudiantes de niveau collégial quant aux comportements qu'un enseignant d'éducation physique et à la santé (ÉPS) doit adopter pour augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lors des cours d'ÉPS. À cette fin, une approche qualitative a été privilégiée et des étudiantes ont été interrogées suivant la technique du groupe nominal (TGN) pour recueillir des informations provenant directement des participantes.

3.2 Les participantes

Après avoir obtenu le certificat d'éthique de l'UQÀM et l'approbation de la présente étude par la direction des deux Collèges retenus, une tournée de classe a permis le recrutement des participantes. Trente huit étudiantes de niveau collégial de la région métropolitaine de Montréal, âgées entre 18 et 28 ans ont collaboré à l'étude. Les étudiantes sollicitées devaient avoir terminé ou être en voie de terminer les trois cours obligatoires d'ÉPS et elles ne devaient pas avoir déjà pratiqué un sport compétitif plus de 10 heures par semaine.

Les coordonnées des étudiantes éligibles à l'étude ont été recueillies. Puisque les coordonnées n'ont été d'aucune utilité lors de l'analyse des résultats, elles ont été uniquement conservées dans le but éventuel de communiquer les résultats aux participantes. Aussi, avant le début de la collecte de données, chaque participante a dû compléter le formulaire de

consentement dans lequel leurs droits ont été énoncés (appendice A). Enfin, pour se rendre disponible, la chercheuse a communiqué ses coordonnées aux participantes à la fin de chaque rencontre.

3.3 La collecte de données

Pour répondre à la question de recherche, les participantes ont été invitées à assister à des rencontres où la TGN a permis de recueillir leurs opinions. Les participantes ont été séparées en cinq groupes de six à onze personnes afin d'augmenter les occasions de s'exprimer. La TGN a favorisé l'émergence de solutions grâce à une discussion dynamique entre les participantes et elle a permis d'ordonner les idées proposées dans un consensus collectif. Au cours de chaque rencontre, les participantes ont complété les quatre étapes de la TGN.

3.3.1 La technique du groupe nominal

La TGN s'effectue en trois phases : la phase préparatoire, la phase d'accueil et la phase de collecte des données. Premièrement, lors de la phase préparatoire, la question nominale a été formulée de façon claire et signifiante pour la clientèle visée afin de recueillir un maximum d'informations pertinentes. Avant le début des rencontres, la question nominale suivante : «Comment un enseignant d'ÉPS peut contribuer à l'amélioration du SEP des étudiantes lors des cours d'ÉPS au niveau collégial ? » a été validée auprès de quatre étudiantes. Aussi, une rencontre pilote a permis de confirmer la question nominale et de former l'animatrice selon la TGN.

Deuxièmement, au cours de la phase d'accueil, les participantes ont été reçues par l'animatrice de la rencontre selon la TGN. Puis, chaque participante a complété le formulaire de consentement et l'animatrice a rappelé à l'auditoire convoqué la portée de leur contribution, leurs droits à l'anonymat ainsi qu'au refus de participer. Afin de permettre aux participantes de saisir le but de la rencontre, le déroulement et les objectifs ciblés par la recherche ont été expliqués.

Troisièmement, la phase de collecte de données a été exécutée en quatre étapes. D'abord, l'étape de production des énoncés a été réalisée en silence pendant quelques minutes pour

que les participantes puissent rédiger une liste personnelle initiale d'énoncés répondant à la question nominale. Afin de produire une liste collective d'énoncés, les participantes ont ensuite partagé tour à tour les énoncés de leur liste personnelle initiale. En un court laps de temps, une liste collective d'énoncés reflétant les opinions de la clientèle visée a été créée. Puis, l'étape de la clarification a été effectuée en discutant de chaque énoncé mentionné par les participantes pour éliminer, fusionner ou dissocier certains énoncés de la liste collective. Puisque le nombre d'énoncés retenus après la clarification des énoncés a été supérieur à 22, les participantes ont été invitées à choisir neuf énoncés parmi la liste collective afin de se constituer une liste personnelle finale. Enfin, lors de l'étape du vote, les participantes ont ordonné individuellement leur liste personnelle finale selon le niveau d'importance qu'elles ont attribué aux énoncés choisis. Les participantes ont accordé un pointage de neuf à l'énoncé qu'elles ont considéré le plus important, de huit au suivant et ainsi de suite jusqu'à l'énoncé le moins important qui a reçu un pointage de un. Lorsque le vote a été terminé, l'animatrice de la rencontre a recueilli les fiches des participantes.

Numéro de l'énoncé	1
	Énoncé émis lors de la phase de collecte de données
	7
	Points alloués à l'énoncé

Figure 3.1 Exemple d'un carton de vote

3.3.2 Les avantages et les limites de la technique du groupe nominal

La TGN se démarque du *focus group* par une période de réflexion individuelle prévue pour générer des idées sous forme de courts énoncés. Cette méthode efficace de production des idées a précédé la production des listes collectives d'énoncés. Suite aux rencontres, les 38 participantes ont émis un total de 178 énoncés dont seuls les énoncés choisis lors de la troisième étape par au moins une participante ont constitué le corpus de données. Ainsi, un total de 142 énoncés a constitué le corpus qui a été classé en deux phases. D'abord, les énoncés ont été insérés par déduction dans le modèle d'intervention de Brunelle et *al.* (1988) en associant les énoncés aux différentes variables. Puis, le regroupement inductif des énoncés a permis l'émergence de catégories en tenant compte des similitudes apparentes entre les énoncés. Ce regroupement par catégories a permis de sonder une variété de points de vue à propos des comportements que l'enseignant d'ÉPS devrait adopter pour favoriser le développement du SEP des étudiantes au niveau collégial. Les besoins, les priorités et les obstacles liés au problème abordé ont été cernés. Quant à la validité de la catégorisation des énoncés choisis, elle repose sur un consensus d'interanalyse entre deux chercheuses. Lors d'une première étape, l'une des chercheuses a catégorisé les énoncés choisis à l'intérieur de chacune des variables du modèle d'intervention. Ensuite, une seconde chercheuse a révisé la catégorisation des énoncés. Enfin, les catégories émergentes produites après ces deux étapes ont été examinées conjointement avant que les appellations définitives des catégories soient établies (Stake, 2005).

ARTICLE

LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉTUDIANTES DE NIVEAU COLLÉGIAL ET LES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Résumé

Les études montrent que les chances de réussite des filles en éducation physique et à la santé (ÉPS) sont inférieures à celui des garçons (Vigneron, 2006). Selon Bandura (2003), l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a une incidence sur la pratique d'une activité. De plus, un enseignant d'ÉPS peut avoir une influence sur le SEP des élèves par des interventions pédagogiques adéquates (Lecomte, 2004). Malgré que certaines études proposent des pistes de solution pour optimiser la participation des filles en ÉPS (Felton, Saunders, Ward, Dishman, Dowda et Pate, 2005; Gibbons, 2009), il semble pertinent de s'attarder à la question suivante : « Comment un enseignant d'ÉPS peut contribuer à l'amélioration du SEP des étudiantes lors des cours d'ÉPS au niveau collégial? » Cette recherche privilégie une approche qualitative qui vise à interroger des étudiantes suivant la technique du groupe nominal (TGN) pour recueillir des informations de première main. Les résultats présentent les énoncés mentionnés par les 38 étudiantes provenant de deux Collèges de la région métropolitaine. Notamment, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS organise des activités non traditionnelles, adaptées à leurs goûts et non compétitives qui se réalisent dans un contexte amusant. Les participantes souhaitent que l'enseignant d'ÉPS émette des rétroactions sous forme d'encouragements et entretienne des interactions respectueuses avec les étudiantes. Enfin, les participantes soulignent l'importance d'une évaluation axée sur la progression pour augmenter le SEP des étudiantes de niveau collégial.

Mots clés : éducation physique et à la santé, collège, étudiantes, sentiment d'efficacité personnelle, enseignant

The studies show that success rate for girls in physical education and health (PEH) is lower than boys (Vigneron, 2006). According to Bandura (2003), the increase of self-efficacy has an impact on the practice of an activity. In addition, a PEH teacher may have an influence on self-efficacy of pupils by adequate educational interventions (Lecomte, 2004). Despite some studies that offer tracks of solution to optimize the participation of girls in PEH (Felton et al., 2005; Gibbons, 2009), it seems pertinent to look at the following question : « How can a PEH teacher contribute to the improvement of self-efficacy for college female students during a PEH course? ». This research emphasizes a qualitative approach which aims to interrogate the college female students following the nominal group technique (NGT) to gather first-hand informations. The results show the statements mentioned by the 38 female students from two Colleges in the metropolitan area. Notably, the participants proposed that the PEH teacher organized non-traditional and non-competitive activities that are adapted to their tastes and which are realized in a fun context. Participants want the PEH teacher to emit feedbacks in the form of encouragement and maintains respectful interactions with the female students. Finally, participants emphasized the importance of an evaluation focused on progress to increase the self-efficacy of college female students.

Key words : physical education, college, female students, self-efficacy, physical educator

Introduction

La pratique régulière de l'activité physique est un déterminant important de l'état de santé général (Santé Canada, 2009). Dans un environnement dit obésogène, qui encourage la sédentarité, le faible taux de la PRAP s'avère un phénomène préoccupant. Une étude révèle que 44 % des jeunes de 12 à 17 ans sont considérés « actifs » (Nolin et Hamel, 2005). Les résultats issus de l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 montrent que la pratique régulière de l'activité physique diminue au cours de l'adolescence (Institut de la statistique du Québec, 2012). Or, cette tendance est plus marquée chez les filles que chez les garçons (Institut de la statistique du Québec, 2012).

Revue de littérature

Des études présentées dans cette section suggèrent des pratiques enseignantes qui peuvent contribuer à l'augmentation du taux de pratique régulière de l'activité physique des filles lorsque la planification, la réalisation et l'évaluation dans le cadre des cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) répondent à leurs besoins spécifiques. L'enseignant d'ÉPS doit effectuer sa planification en considérant que les filles ont des capacités physiques, un niveau d'habileté perçu et un niveau de motivation en ÉPS inférieur à ceux des garçons (Vigneron, 2006). Toutefois, les normes masculines teintent la conception des cours d'ÉPS et les contenus à enseigner sont ajustés aux besoins des garçons selon leurs capacités motrices et leurs motivations (Lentillon, 2007). Les expériences passées vécues par les filles en ÉPS affectent à la baisse leur taux de participation (Sulz, Humbert, Gyurcsik, Chad et Gibbons, 2010). Or, une planification en ÉPS, qui comprend des activités non compétitives, amusantes et plaisantes assure davantage la participation des filles (Sulz et *al.*, 2010; Felton et *al.*, 2005). De plus, l'implication des filles lors de la planification des cours d'ÉPS affecte positivement leur taux de participation (Gibbons, 2009). Il est suggéré de donner un plus grand éventail de choix d'activités aux jeunes filles en ÉPS (Rees, Kavanagh, Harden, Shepherd, Brunton, Oliver et Oakley, 2006) et de leur permettre de choisir une activité qu'elles préfèrent pratiquer (Sulz et *al.*, 2010). Une grande variété de cours d'ÉPS bonifie le taux de participation des filles, surtout si des disciplines individuelles et esthétiques telles que le yoga ou la danse aérobique sont proposées.

Outre l'adaptation de la planification aux besoins des filles, la réalisation des cours d'ÉPS doit favoriser leur participation. À l'opposé des garçons, les filles attribuent à la pratique de l'activité physique une occasion de socialiser. La plupart des filles préfèrent les activités amicales et l'influence des pairs est prédominante (Allender, Cowburn et Foster, 2006). Elles préfèrent pratiquer des activités physiques entre amis, elles sont plus sensibles aux regards de leurs pairs et elles éprouvent un malaise à s'exécuter devant eux, car elles redoutent d'être jugées (Allender et *al.*, 2006; Sulz et *al.*, 2010). Afin de répondre aux besoins des filles en ÉPS, le climat de classe doit promouvoir le respect, la coopération et le plaisir (Felton et *al.*, 2005; Gibbons, 2009; Gibbons, Humbert et Temple, 2010). Ainsi, Gibbons et *al.* (2010) proposent de permettre aux élèves de s'enseigner entre eux. Aussi, Vigneron (2006) soulève que les filles développent moins leurs capacités motrices, car elles reçoivent moins de consignes de qualité et qu'elles ont moins d'occasions de s'exercer, ce qui limitent celles-ci dans leur progression et les dévalorisent. Pour permettre aux filles de développer leurs habiletés techniques, Felton et *al.* (2005) suggèrent que

les filles s'exercent séparément des garçons de temps à autre et que diverses méthodes d'enseignement, tel que l'enseignement en petits groupes, soient utilisées pour favoriser l'acquisition de compétences techniques chez les filles.

Or, l'évaluation en ÉPS porte sur des contenus d'enseignement qui tiennent peu compte des besoins des filles, car les caractéristiques masculines sont recherchées et les chances de réussite des filles sont ainsi inégales aux garçons (Vigneron, 2006). Pour favoriser les chances de réussite des filles, Gibbons (2009) propose de privilégier une évaluation centrée sur l'atteinte d'objectifs personnels.

Dans ce contexte éducatif de l'ÉPS, les filles sont exposées à des activités physiques qui correspondent peu à leurs goûts, intérêts et capacités motrices. Elles évoluent au sein d'un environnement peu stimulant qui leur procure de moindres chances de réussite. Alors, il n'est pas si surprenant qu'elles se considèrent moins bonnes que les garçons en ÉPS. Or, il semble que les individus qui se sentent moins bons ou qui possèdent un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lors de la pratique de l'activité physique s'y adonnent moins fréquemment (Chiasson, 2004; Hutchins, 2008). Pourtant, le contexte éducatif de l'ÉPS devrait être un lieu propice au développement du SEP relié à la pratique de l'activité physique étant donné que la mission de l'ÉPS est de promouvoir la pratique régulière de l'activité physique. D'ailleurs, l'enseignant d'ÉPS a pour rôle d'en faire la promotion lors des cours d'ÉPS. Puisqu'il existe un lien entre le SEP et la pratique régulière de l'activité physique, il est juste de croire qu'en contribuant au développement du SEP des filles, l'enseignant d'ÉPS peut aussi influencer le taux de pratique régulière de l'activité physique.

Cadre théorique

Très peu d'études se sont attardées aux interventions pédagogiques qui permettent d'augmenter le SEP des filles lors des cours d'ÉPS. Pourtant, le SEP est un facteur essentiel à l'adoption d'un comportement lié à la santé tel que la pratique régulière de l'activité physique. Par ailleurs, le modèle intégrateur proposé par Godin (2002) explique le rôle joué par le SEP dans l'adhésion à un comportement lié à la santé. Le SEP qui s'inscrit dans la théorie sociale cognitive de Bandura (2003) se définit par la croyance d'un individu en son niveau de compétences réelles ainsi qu'à la perception de ses moyens liés à une activité. Les individus qui ont un faible SEP lié à la pratique de l'activité physique ont plus de difficulté à réaliser un programme d'entraînement de manière

continue, à reprendre une activité à la suite d'une période d'arrêt, à surmonter les obstacles liés à la pratique de l'activité physique et à rester motivés (Chiasson, 2004). Les études sur le SEP et la pratique de l'activité physique permettent d'émettre l'hypothèse qu'une augmentation du SEP peut avoir une incidence positive sur le taux de participation des filles lors des cours d'ÉPS. C'est pourquoi il s'avère important de s'attarder aux opinions des filles quant à ce qui augmente leur SEP afin de proposer des recommandations pour les cours d'ÉPS. Considérant le rôle essentiel de l'enseignant lors des cours d'ÉPS, l'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue des filles quant aux comportements qu'un enseignant d'ÉPS devrait adopter pour augmenter leur SEP lors des cours d'ÉPS au niveau collégial.

Méthodologie

Les participantes

À la suite de l'obtention du certificat d'éthique de l'UQAM, 38 étudiantes de niveau collégial de la région métropolitaine de Montréal, âgées entre 18 et 28 ans ont collaboré à l'étude. Ces participantes non-athlètes ont été rencontrées dans le but de recueillir leurs opinions pour connaître les comportements de l'enseignant d'ÉPS qui sont susceptibles de contribuer au développement du SEP lors des cours d'ÉPS au niveau collégial.

La collecte des données

Pour répondre à la question de recherche, les participantes ont été invitées à assister à une rencontre où la technique du groupe nominal (TGN) a permis de recueillir leurs opinions. Elles ont été séparées en cinq groupes de six à onze personnes afin d'augmenter les occasions de s'exprimer. Au cours d'une rencontre, elles ont complété les quatre étapes de la TGN. Lors de la première étape, chaque participante a écrit une liste personnelle initiale contenant le maximum d'énoncés en réponse à la question nominale : « Comment un enseignant d'ÉPS peut-il contribuer à l'amélioration du SEP des étudiantes lors des cours d'ÉPS au niveau collégial ? » Lors de la deuxième étape, afin de produire une liste collective, les participantes ont partagé tour à tour les énoncés de leur liste personnelle initiale. À la troisième étape, chacune d'entre elles a choisi neuf énoncés parmi ceux de la liste collective afin de constituer une liste personnelle finale. Enfin, à la quatrième étape, chacune d'entre elles a ordonné les énoncés de sa liste personnelle finale en

accordant un pointage de neuf à l'énoncé le plus important, de huit au suivant et ainsi de suite jusqu'à l'énoncé le moins important qui a reçu un point.

L'analyse des données

Les 38 participantes ont émis un total de 178 énoncés lors de la production des listes collectives d'énoncés. Seuls les énoncés choisis lors de la troisième étape par au moins une participante ont constitué le corpus de données. Ainsi, les 142 énoncés du corpus ont été classés en deux phases. D'abord, le classement a été fait par déduction en associant les énoncés choisis aux diverses variables du modèle d'intervention de Brunelle et *al.* soit : les variables de présage, de contexte, de programme, de processus et de produit (Brunelle, 1988). Puis, lors d'un regroupement inductif, l'émergence des catégories a été réalisée en tenant compte des similitudes apparentes entre certains énoncés choisis par les participantes. À titre d'exemple, les énoncés suivants ont été regroupés dans la catégorie « climat de classe » qui se retrouve sous les variables de processus : « l'enseignant d'ÉPS favorise l'esprit de groupe » et « l'enseignant d'ÉPS crée un climat agréable ». Ce regroupement par catégories a permis d'illustrer la prévalence des opinions des participantes à propos des comportements que l'enseignant d'ÉPS devrait adopter pour favoriser le développement du SEP des étudiantes au niveau collégial. La validité de la catégorisation des énoncés choisis repose sur un consensus d'interanalyse entre deux chercheuses. Lors d'une première étape, l'une des chercheuses a catégorisé les énoncés choisis à l'intérieur de chacune des variables du modèle d'intervention. Ensuite, une seconde chercheuse a révisé la catégorisation des énoncés. Enfin, les catégories émergentes produites après ces deux étapes ont été examinées conjointement avant que les appellations définitives des catégories soient établies (Stake, 2005).

Résultats

Cette section présente la distribution des énoncés choisis par les participantes selon les variables du modèle d'intervention de Brunelle et *al.* (1988) (tableau 1) et le regroupement inductif des énoncés par l'émergence de catégories pour chacune des variables du modèle (tableau 2, 3, 4 et 5). Chaque tableau présente le nombre de points associés aux variables ou aux catégories émergentes. Inspiré de Martel, Gagnon, Brunelle et Spallanzani (1996), le calcul des points provient du pointage accordé à chacun des 142 énoncés par les participantes lors de l'étape du vote à la fin de la TGN. Premièrement, pour chaque énoncé, la somme des points accordés par les participantes a été calculée puis, pour chacune des variables ou catégories, la somme des points associés aux

énoncés de cette variable ou catégorie a été réalisée. Afin de décrire avec précision les résultats, le nombre d'énoncés de chaque variable et de chaque catégorie est présenté, de même que le nombre de groupes de la TGN qui ont produit au moins un énoncé de la variable ou de la catégorie. Les pointages cumulés pour chacune des variables montrent que les participantes ont choisi un grand nombre d'énoncés (67) liés aux variables de processus (730 points) ce qui représente 40 % de l'ensemble des points accordés aux 142 énoncés. Les variables de processus réfèrent notamment aux comportements de l'enseignant d'ÉPS, au climat de classe, à la communication et aux contenus d'apprentissage; alors que les variables de produit sont définies par les gains d'apprentissage réalisés par l'élève ainsi que par leur niveau de satisfaction (Brunelle et *al.*, 1988). Les variables de programme englobent les objectifs, les contenus d'apprentissage, les conditions de réalisation ainsi que les critères de réussite. La préparation professionnelle de l'enseignant, les styles d'apprentissage ainsi que les caractéristiques de l'élève réfèrent aux variables de présage (Brunelle et *al.*, 1988). Les variables de produit, de programme et de présage ont obtenu un pointage respectif de 409, 302 et 244 et aucun énoncé choisi par les participantes n'a été classé dans les variables de contexte qui, selon Brunelle et *al.* (1988), ont trait aux ressources matérielles ou aux ressources humaines autres que l'intervenant.

Tableau 1 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les variables du modèle d'intervention de Brunelle et *al.* (1988)

Variables du modèle d'intervention	Points	Nb. d'énoncés	Nb. de TGN
Variables de processus	730	67	5
Variables de produit	409	31	5
Variables de programme	302	26	5
Variables de présage	244	18	5
Variables de contexte	0	0	0
Total	1685	142	5

Variables de processus

Huit catégories émergentes issues de l'analyse inductive des 67 énoncés choisis par les participantes liés aux variables de processus sont illustrées (tableau 2). Pour expliquer avec exactitude les résultats, quelques exemples d'énoncés ont été choisis pour illustrer chaque catégorie. Dans la colonne de gauche, le nombre d'énoncés ainsi que le nombre de groupes de la TGN qui ont produit au moins un énoncé de la catégorie sont présentés. La catégorie « encouragements » affiche le pointage le plus élevé (226 points) et regroupe 20 énoncés dont : l'enseignant d'ÉPS « encourage de manière personnelle et constructive les étudiantes » (31 points), « remarque les améliorations des étudiantes » (22 points) et « émette des rétroactions techniques personnalisées et adaptées » (20 points). Les participantes ont aussi choisi plusieurs énoncés qui se classent dans la catégorie des « apprentissages de qualité » (125 points). Entre autres, elles souhaitent que l'enseignant d'ÉPS « donne deux cours d'ÉPS par semaine pour être meilleure » (36 points), « permette aux étudiantes d'évoluer à leur rythme » (16 points), « priorise l'apprentissage des aspects techniques » (13 points) et « enseigne des choses que je peux réinvestir dans mes activités quotidiennes » (10 points). De plus, les énoncés choisis révèlent que les participantes aimeraient, afin d'améliorer leur SEP, des « interactions respectueuses » (120 points) où l'enseignant d'ÉPS « accorde de l'importance à chaque étudiante » (17 points), « ne dise pas de commentaires sexistes » (14 points), « mette de côté son sentiment de supériorité » (14 points) et « connaisse le nom des étudiantes » (8 points). Dans une moindre mesure, des « comparaisons valorisantes pour les étudiantes » (68 points), un « climat de classe agréable » (61 points), une « attitude positive de la part de l'enseignant d'ÉPS » (52 points), une « communication constructive et signifiante » (47 points) et le « respect des intérêts des étudiantes » (27 points) permettraient aux étudiantes de construire leur SEP en ÉPS.

Tableau 2 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les catégories émergentes liées aux variables de processus

Catégories (Points, nb. d'énoncés, nb. de TGN)	Exemples d'énoncés illustrant le mieux la catégorie
<i>Afin de développer leur sentiment d'efficacité personnelle, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS...</i>	
Encouragements (226 points, 20 énoncés, 5 TGN)	<p>« encourage de manière personnelle et constructive les étudiantes » (31 points)</p> <p>« remarque les améliorations des étudiantes » (22 points)</p> <p>« émette des rétroactions techniques personnalisées et adaptées » (20 points)</p>
Apprentissages de qualité (125 points, 13 énoncés, 5 TGN)	<p>« donne deux cours d'ÉPS par semaine pour être meilleure » (36 points)</p> <p>« permette aux étudiantes d'évoluer à leur rythme » (16 points)</p> <p>« priorise l'apprentissage des aspects techniques » (13 points)</p> <p>« enseigne des choses que je peux réinvestir dans mes activités quotidiennes » (10 points)</p>
Interactions respectueuses (120 points, 11 énoncés, 5 TGN)	<p>« accorde de l'importance à chaque étudiante » (17 points)</p> <p>« ne dise pas de commentaires sexistes » (14 points)</p> <p>« mette de côté son sentiment de supériorité » (14 points)</p> <p>« connaisse le nom des étudiantes » (8 points)</p>
Comparaisons valorisantes pour les étudiantes (68 points, 5 énoncés, 4 TGN)	<p>« ne compare pas les étudiants entre eux » (56 points)</p> <p>« ne se compare pas à ses étudiantes » (6 points)</p> <p>« ne compare pas les étudiants avec les étudiantes » (6 points)</p>
Climat de classe agréable (61 points, 5 énoncés, 3 TGN)	<p>« mette moins l'accent sur la compétitivité » (19 points)</p> <p>« favorise l'esprit de groupe (plutôt que la compétitivité » (17 points)</p> <p>« évite de faire des équipes avec des capitaines » (16 points)</p>
Attitudes positives de la part de l'enseignant d'ÉPS (52 points, 3 énoncés, 2 TGN)	<p>« participe aux activités » (24 points)</p> <p>« ait une attitude positive » (19 points)</p> <p>« soit dynamique » (9 points)</p>
Communication constructive et signifiante (47 points, 3 énoncés, 2 TGN)	<p>« émette des commentaires constructifs » (20 points)</p> <p>« favorise la communication étudiante-enseignant » (14 points)</p> <p>« émette des commentaires personnalisés et précis » (13 points)</p>
Respect des intérêts des étudiantes (27 points, 3 énoncés, 2 TGN)	<p>« utilise de la musique pour stimuler les étudiantes à performer » (13 points)</p> <p>« respecte le degré d'intérêt des étudiantes face à l'activité » (10 points)</p> <p>« choisisse de la musique selon le goût des étudiantes » (1 point)</p>

Variables de produit

Tel que décrit par Brunelle et *al.* (1988), les variables de produit font référence aux gains d'apprentissage et au niveau de satisfaction de l'élève. L'analyse inductive des 31 énoncés sélectionnés par les participantes permet d'obtenir le pointage pour chacune des cinq catégories émergentes associées aux variables de produit (tableau 3). La catégorie « évaluation axée sur la progression » (207 points) regroupe le plus grand nombre d'énoncés choisis (12 énoncés). Les participantes affirment que leur SEP serait plus élevé si « l'enseignant d'ÉPS évaluait l'amélioration et la progression plutôt que la performance » (34 points), « la progression des étudiantes plutôt que le résultat » (17 points) ou « la condition physique de l'étudiante au début et à la fin du cours pour voir sa progression » (8 points). De plus, les participantes suggèrent que « l'enseignant d'ÉPS permet à l'étudiante d'établir des objectifs personnalisés » (64 points); plus spécifiquement elles désirent que l'enseignant d'ÉPS « permette à l'étudiante de s'établir des objectifs réalistes et accessibles » (9 points) ainsi qu'il « demande à l'étudiante de se fixer un objectif au premier cours » (6 points). Par ailleurs, les participantes ont mentionné que « l'enseignant d'ÉPS devrait adapter ses critères d'évaluation » (62 points) en établissant entre autres « des critères d'évaluation différents pour les étudiantes et les étudiants » (18 points) ou en adaptant « les standards d'évaluation aux différents niveaux des étudiantes » (14 points). Enfin, elles soulignent que si l'enseignant d'ÉPS offrait des « contextes d'évaluation individualisés » (43 points) et priorisait une « évaluation des apprentissages personnalisée » (33 points) cela pourrait contribuer à l'augmentation de leur SEP.

Tableau 3 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les catégories émergentes liées aux variables de produit

Catégories (Points, nb. d'énoncés, nb. de TGN)	Exemples d'énoncés illustrant le mieux la catégorie
	<i>Afin de développer leur sentiment d'efficacité personnelle, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS...</i>
Évaluations axées sur la progression (207 points, 12 énoncés, 5 TGN)	<p>« évalue l'amélioration/progression plutôt que la performance » (34 points)</p> <p>« abolisse les tests standardisés » (24 points)</p> <p>« évalue l'effort fourni dans le cours » (19 points)</p> <p>« évalue la progression des étudiantes plutôt que le résultat (17 points)</p> <p>« évalue la condition physique de l'étudiante au début et à la fin du cours pour voir sa progression (8 points)</p>
Établissement d'objectifs personnalisés (64 points, 7 énoncés, 4 TGN)	<p>« permette à l'étudiante de s'établir des objectifs réalistes et accessibles » (9 points)</p> <p>« demande à l'étudiante de se fixer un objectif au premier cours » (6 points)</p>
Critères d'évaluation adaptés (62 points, 5 énoncés, 4 TGN)	<p>« établisse des critères d'évaluation différents pour les étudiantes et pour les étudiants » (18 points)</p> <p>« adapte les standards d'évaluation aux différents niveaux des étudiantes » (14 points)</p>
Contextes d'évaluation individualisés (43 points, 3 énoncés, 2 TGN)	<p>« ne réalise pas l'évaluation individuelle devant tout le monde » (33 points)</p> <p>« réalise les tests physiques liés à la santé de façon personnelle ou individuelle » (9 points)</p>
Évaluation des apprentissages personnalisée (33 points, 4 énoncés, 3 TGN)	<p>« évalue et assure un suivi individuel » (17 points)</p> <p>« rencontre les étudiantes individuellement pour évaluer leur cheminement » (8 points)</p>

Variables de programme

Quatre catégories émergent de l'analyse des 26 énoncés émis par les participantes liés aux variables de programme (tableau 4), qui selon Brunelle et *al.* (1988), se définissent par les objectifs visés, les contenus d'apprentissage, les conditions de réalisation ainsi que les critères de réussite établis pour chaque discipline scolaire. Une forte proportion des énoncés se retrouvent dans la catégorie « adapter l'offre de cours aux besoins des étudiantes » (172 points). Les participantes ont manifesté le besoin que l'enseignant d'ÉPS « suggère des activités féminines » (51 points) et qu'il « respecte le premier choix de cours des étudiantes » (48 points). Dans une plus petite proportion, les participantes proposent de « séparer les étudiants des étudiantes » lors des cours d'ÉPS (64 points) et que l'enseignant d'ÉPS planifie « des activités aux goûts des étudiantes » (54 points) en intégrant « des activités amusantes pour favoriser l'apprentissage » (13 points) ou en organisant « des événements sportifs spéciaux » (11 points).

Tableau 4 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les catégories émergentes liées aux variables de programme

Catégories (Points, nb. d'énoncés, nb. de TGN)	Exemples d'énoncés illustrant le mieux la catégorie
	<i>Afin de développer leur sentiment d'efficacité personnelle, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS...</i>
Adapter l'offre de cours aux besoins des étudiantes (172 points, 9 énoncés, 5 TGN)	« suggère des activités féminines » (51 points) « respecte le premier choix de cours des étudiantes » (48 points) « suggère une variété d'activités qui s'adaptent à tous » (17 points) « offre des cours avec des activités individuelles » (7 points) « varie l'offre de cours selon les différents ensembles » (3 points)
Séparer les étudiants des étudiantes (64 points, 5 énoncés, 4 TGN)	« conçoive des classes uniquement d'étudiantes » (23 points) « sépare les étudiants des étudiantes lors des activités (14 points)
Planifier des activités aux goûts des étudiantes (54 points, 10 énoncés, 4 TGN)	« planifie des activités amusantes pour favoriser l'apprentissage » (13 points) « organise des événements sportifs spéciaux » (11 points) « planifie des activités dans lesquelles les étudiantes sont bonnes » (4 points) « planifie des activités adaptées aux goûts des étudiantes » (8 points)
Autres (12 points, 2 énoncés, 2 TGN)	« permette à l'étudiante de s'impliquer dans la planification de son cheminement » (9 points) « informe l'étudiante sur des activités hors cours » (3points)

Variables de présage

Deux catégories émergent de l'analyse des 18 énoncés formulés par les participantes en lien avec les variables de présages : « adaptation de l'enseignant d'ÉPS au niveau d'habileté des étudiantes » (127 points) et « respect des limites des étudiantes » (117 points). D'une part, les participantes proposent de « faire des classes selon les niveaux d'habileté » (35 points), que « l'enseignant d'ÉPS séparer le groupe selon les niveaux d'habiletés des étudiantes » (15 points) ou qu'il « propose des variantes adaptées au niveau des étudiantes » (14 points) ce qui aurait pour effet de contribuer à l'augmentation de leur SEP lors des cours d'ÉPS. D'autre part, afin que les limites des étudiantes soient considérées, les participantes affirment que l'enseignant d'ÉPS « respecte leurs limites physiques » (23 points), « connaisse leurs forces et faiblesses » (14 points), « respecte la condition physique des étudiantes » (13 points) et « demander aux étudiantes leurs attentes et leurs besoins » (10 points).

Tableau 5 : Répartition des énoncés choisis par les participantes selon les catégories émergentes liées aux variables de présage

Catégories (Points, nb. d'énoncés, nb. de TGN)	Exemples d'énoncés illustrant le mieux la catégorie
	<i>Afin de développer leur sentiment d'efficacité personnelle, les participantes proposent que l'enseignant d'ÉPS...</i>
Adaptation de l'enseignant d'ÉPS aux niveaux d'habileté des étudiantes (127 points, 8 énoncés, 5 TGN)	« crée des classes selon les niveaux d'habileté » (35 points) « sépare son groupe selon les niveaux d'habiletés des étudiants » (15 points) « propose des variantes adaptées au niveau des étudiantes » (14 points)
Respect des limites des étudiantes (117 points, 10 énoncés, 5 TGN)	« respecte les limites/capacités des étudiantes » (23 points) « connaisse les forces et les faiblesses des étudiantes » (14 points) « respecte la condition physique des étudiantes » (13 points) « demande aux étudiantes leurs attentes et leurs besoins » (10 points)

Discussion

Les résultats de l'étude mettent en évidence la priorité accordée par les participantes à l'élaboration d'une planification basée sur leurs goûts en ÉPS, au climat de classe non compétitif, à l'interaction respectueuse entre les étudiantes et l'enseignant d'ÉPS, aux contenus ainsi qu'aux critères d'évaluation afin que les cours d'ÉPS au niveau collégial répondent davantage aux besoins des étudiantes. Ainsi, selon les participantes, les enseignants d'ÉPS pourraient agir lors de la planification, de la réalisation et de l'évaluation dans le cadre des cours d'ÉPS au niveau collégial pour contribuer au développement de leur SEP.

Planification

Les propos des participantes permettent de dégager des pistes d'interventions pédagogiques reliées à la planification des cours d'ÉPS au niveau collégial : adapter l'offre de cours aux goûts des étudiantes, obtenir le premier choix de cours, planifier des activités selon les intérêts des étudiantes et séparer les étudiantes des étudiants lors de la pratique des activités en gymnase.

D'abord, les résultats de cette présente étude montrent que les participantes accordent de l'importance à une grande variété d'activités dites non-traditionnelles, individuelles et non compétitives comme la danse, l'aérobic ou le yoga. Tel que souligné par Combaz et Hoibian (2008), l'ensemble des activités proposées devrait répondre aux goûts des étudiantes. Ces résultats corroborent les conclusions d'études antérieures qui révèlent que les filles souhaitent pratiquer des activités physiques non traditionnelles de nature coopérative, qui se réalisent dans un contexte amusant (Allender et *al*, 2006; Gibbons, 2009; Gibbons et *al*, 2010; Felton et *al*, 2005; Sulz et *al*, 2010).

De plus, les participantes soulèvent l'importance d'obtenir leur premier choix de cours afin de bonifier leur SEP lors des cours d'ÉPS, ce qui appuie les résultats de Sulz et ses collaborateurs (2010). Au niveau collégial, le programme d'ÉPS se divise en trois ensembles de cours parmi lesquels les étudiantes choisissent une activité ou un sport selon leur préférence afin de développer les compétences à acquérir. Or, il advient que le cours attribué aux étudiantes ne soit pas leur premier choix. Est-ce dû au manque de ressources humaines aptes à dispenser des cours qui répondent aux demandes des étudiantes ? Ou peut-être est-ce le manque d'équipement ? Néanmoins, les participantes à cette étude perçoivent cette lacune comme un obstacle au

développement de leur SEP lors des cours d'ÉPS, car elles sont parfois contraintes de pratiquer des activités physiques pour lesquelles elles ont plus ou moins d'intérêt et de compétences.

Afin d'optimiser le SEP des étudiantes, les participantes suggèrent que l'enseignant d'ÉPS planifie des activités adaptées à leurs goûts, qui soient amusantes et dans lesquelles elles performant pour favoriser leurs apprentissages. De plus, des participantes souhaitent que l'enseignant d'ÉPS leur permette de s'impliquer dans la planification de leur cheminement, ce qui est semblable aux résultats obtenus par Gibbons (2009) qui indiquent l'importance d'engager les étudiantes lors de la planification des cours d'ÉPS, car cela affecte positivement leur taux de participation et possiblement leur SEP.

Quelques participantes mentionnent qu'elles veulent avoir des cours réservés aux étudiantes. Ces résultats appuient ceux de Gibbons (2009) où quelques filles proposent des cours non mixtes. Toutefois, une majorité de participantes de notre étude souhaitent que les cours soient mixtes, mais que l'enseignant d'ÉPS prévoie des occasions pour faire travailler séparément les étudiantes des étudiants, tel que rapporté par Felton et ses collaborateurs (2005). Ces résultats s'accordent aussi aux propos des participantes de l'étude de Combaz et Hoibian (2008) qui souhaitent que les cours d'ÉPS soient occasionnellement mixtes.

En somme, les propos des participantes confirment les résultats émanant de plusieurs études antérieures qui montrent l'importance de prendre en compte les goûts des filles lors de la planification des cours d'ÉPS. De plus, les participantes de l'étude proposent certaines nuances quant à l'impact de la mixité dans les cours d'ÉPS.

Réalisation

De nombreuses pistes d'interventions pédagogiques sont suggérées par les participantes en lien avec la réalisation des cours d'ÉPS, entre autres, elles indiquent que l'enseignant d'ÉPS devrait donner des rétroactions efficaces et favoriser des apprentissages de qualité pour contribuer au développement du SEP des étudiantes.

Rétroactions efficaces

L'une des préoccupations mentionnées par les participantes révèle que l'enseignant d'ÉPS devrait donner des rétroactions efficaces par le biais d'encouragements, d'interactions respectueuses et

non sexistes, des comparaisons valorisantes ainsi qu'une communication constructive et signifiante.

D'abord, les participantes spécifient que les encouragements devraient être techniques, personnalisés et constructifs. Ces encouragements émis par l'enseignant d'ÉPS devraient supporter les étudiantes lors de leur pratique en ÉPS. Bandura (2003) explique qu'un individu qui fait face à une tâche difficile à accomplir a besoin d'encouragements afin d'investir tous les efforts requis pour réussir. Un enseignant d'ÉPS qui souligne la qualité du travail réalisé par une étudiante favorise le développement du SEP. De plus, l'attribution des progrès de l'étudiante aux efforts déployés consolide d'autant plus le SEP.

Puis, les participantes rapportent que l'enseignant d'ÉPS devrait assurer des interactions respectueuses et non sexistes, accorder de l'importance à toutes les étudiantes, mettre de côté son sentiment de supériorité et ne pas exprimer de commentaires sexistes. Les stéréotypes sociaux sont présents en ÉPS (Allender et *al.*, 2006; Vigneron, 2006) et Cogérino (2005) révèle qu'ils sont divulgués, consciemment ou non, par l'enseignant d'ÉPS par l'intermédiaire de commentaires, d'encouragements ou de directives pédagogiques. Les participantes soulignent que l'enseignant d'ÉPS devrait adopter une attitude positive, participer aux activités et être dynamique pour contribuer au développement du SEP des étudiantes. Ces résultats soutiennent ceux de Gibbons et ses collègues (2010) où les filles mentionnent que l'enseignant d'ÉPS doit être un modèle actif.

Aussi, les participantes mentionnent que l'enseignant d'ÉPS devrait utiliser des comparaisons valorisantes. Elles révèlent que l'enseignant d'ÉPS ne devrait ni comparer les étudiants entre eux ni se comparer lui-même aux étudiantes. Lecomte (2004) soutient qu'un individu est porté à se comparer à des personnes qui ont des caractéristiques analogues afin de faire une évaluation personnelle de ses compétences. Si un individu parvient à surpasser les performances d'un autre, son SEP est augmenté, car la comparaison s'avère valorisante. Ainsi, l'enseignant d'ÉPS devrait permettre les comparaisons valorisantes dans le but de bonifier le SEP des étudiantes de niveau collégial.

De plus, les participantes ont mis en relief l'importance d'établir une communication constructive et signifiante pour permettre le développement du SEP des étudiantes. Plus précisément, elles affirment que l'enseignant d'ÉPS devrait émettre des commentaires personnalisés et précis, car

ces rétroactions permettent une forme d'évaluation informelle. Selon Bandura (2003), une rétroaction effective doit amener un individu à développer sa confiance en soi par rapport à ses compétences liées à l'activité en attirant son attention davantage sur ses progrès au détriment des résultats obtenus afin de contribuer à la construction du SEP.

En somme, les présents résultats confirment ceux d'études antérieures (Allender et *al.*, 2006; Cogérino, 2005; Gibbons et *al.*, 2010; Vigneron, 2006) qui soulignent que les rétroactions sous la forme d'encouragements, de conseils ou de remarques influencent la pratique des filles lors des cours d'ÉPS. En plus, les participantes à cette étude ajoutent que les rétroactions de l'enseignant d'ÉPS devraient être transmises par l'intermédiaire d'interactions respectueuses et non-sexistes, de comparaisons valorisantes ainsi qu'à l'aide d'une communication constructives et significantes afin d'engendrer un impact positif sur le SEP des étudiantes lors des cours d'ÉPS.

Apprentissages de qualité

Par ailleurs, les participantes mettent l'accent sur l'importance de favoriser des apprentissages de qualité. Pour se faire, l'enseignant d'ÉPS devrait transmettre des connaissances techniques, instaurer un climat de classe non compétitif pour promouvoir la coopération, adapter les activités au niveau d'habileté des étudiantes et respecter leurs limites et leur intérêt face à l'activité.

Premièrement, les participantes soulignent que l'enseignant d'ÉPS devrait favoriser les apprentissages techniques afin que les étudiantes améliorent leurs compétences liées à l'activité. Ces résultats sont semblables à ceux de Gibbons (2009) et de Felton et ses collaborateurs (2005) où les filles rapportent avoir besoin de développer leurs compétences motrices. Or, les participantes à cette étude suggèrent que le nombre d'heures de cours d'ÉPS par semaine soit augmenté pour leur permettre de s'améliorer. Selon elles, une telle augmentation pourrait contribuer à l'amélioration de leurs compétences liées à l'activité et probablement augmenter leur SEP.

Deuxièmement, les participantes considèrent qu'un climat de classe non compétitif et la promotion de la coopération seraient plus adéquats au développement de leur SEP. Elles estiment que l'enseignant d'ÉPS devrait instaurer un esprit de groupe en évitant par exemple des méthodes de formation des équipes qui mettent en évidence les niveaux de compétence des étudiantes. Les participantes de cette étude perçoivent qu'il serait nécessaire que l'enseignant d'ÉPS favorise un climat de classe coopératif pour soutenir l'apprentissage, ce qui corrobore les résultats d'études

antérieures où les filles préféraient les activités physiques non compétitives (Allender et *al.*, 2006; Felton et *al.*, 2005; Sulz et *al.*, 2010). Aussi, pour favoriser un climat de classe coopératif, les participantes expriment que l'enseignant d'ÉPS devrait prévoir des occasions où les étudiants s'enseignent entre eux, ce qui appuie les résultats de Gibbons et *al.* (2010).

Troisièmement, les participantes indiquent que l'enseignant d'ÉPS devrait adapter les activités qu'il propose au niveau d'habiletés des étudiantes. D'une part, les participantes suggèrent que l'enseignant d'ÉPS devrait diviser le groupe selon les niveaux de compétence de chacune afin que toutes puissent s'exercer avec des personnes de même niveau. Ces résultats corroborent en partie ceux de Gibbons (2009) qui révèlent que les filles préfèrent les cours où les collègues de classe ont les mêmes intérêts et niveaux d'habileté. D'autre part, les participantes affirment qu'il serait favorable au développement du SEP des étudiantes que l'enseignant d'ÉPS prévoie des variantes pour les différents niveaux d'habileté. Bandura (2003) montre que les expériences de réussite sont essentielles au développement du SEP. Un enseignant d'ÉPS devrait présenter des tâches adaptées au niveau d'habileté réelle des étudiantes dans le but qu'elles goûtent à la réussite. Lorsque la tâche est complexe, le rôle de l'enseignant d'ÉPS est d'assurer l'ajustement du niveau de difficulté afin de garantir l'apprentissage qui devient ensuite un gage de la réussite supportant le développement du SEP de l'étudiante.

Quatrièmement, les participantes soulignent que l'enseignant d'ÉPS devrait respecter les limites des étudiantes en s'intéressant à leurs attentes ainsi qu'à leurs besoins, en connaissant leurs forces et leurs faiblesses, puis en respectant leur condition physique.

Cinquièmement, selon les participantes, le respect de l'intérêt des étudiantes face à l'activité joue un rôle dans le développement du SEP. Elles stipulent que l'enseignant d'ÉPS devrait respecter l'intérêt des étudiantes face à la pratique de l'activité et utiliser de la musique au goût des étudiantes pour stimuler leurs performances. Ces résultats rejoignent en partie ceux de Felton et ses collaborateurs (2005) qui démontrent que les étudiantes préfèrent les cours d'ÉPS amusants.

En somme, les résultats corroborent ceux des études précédentes (Allender et *al.*, 2006; Felton et *al.*, 2005; Gibbons, 2009; Gibbons et *al.*, 2010 et Sulz et *al.*, 2010) qui indiquent que les filles accordent de l'importance à la qualité des apprentissages techniques et au climat de classe non compétitif. Les participantes à cette étude ajoutent à cela que le SEP des étudiantes serait bonifié

grâce à des activités adaptées à leurs niveaux d'habileté, leurs limites, leurs intérêts et en augmentant les occasions de s'améliorer avec davantage d'heures de cours d'ÉPS par semaine.

Évaluation

Les participantes se sont montrées sensibles aux gains d'apprentissage réalisés en ÉPS et elles désirent être satisfaites de leurs acquis. Pour se faire, elles proposent que l'enseignant d'ÉPS priorise une évaluation axée sur la progression, que les étudiantes puissent s'établir des objectifs personnalisés, que les critères d'évaluation soient adaptés, que les contextes d'évaluation soient individualisés et que l'évaluation des apprentissages soit personnalisée.

Tout d'abord, l'évaluation axée sur la progression est un thème soulevé par les participantes qui considèrent que l'enseignant d'ÉPS ne devrait pas évaluer la performance. Puisque les capacités physiques et les niveaux d'habileté des étudiantes sont différents de ceux des étudiants, elles affirment que l'enseignant d'ÉPS devrait évaluer la progression des apprentissages en abolissant entre autres les tests standardisés afin d'assurer l'égalité des chances de réussite en ÉPS.

Aussi, les participantes mentionnent que l'enseignant d'ÉPS devrait permettre aux étudiantes d'établir des objectifs personnalisés. En ce sens, Gibbons (2009) propose de privilégier une évaluation centrée sur l'atteinte d'objectifs personnels afin de favoriser le taux de réussite des filles.

De plus, les participantes soulignent que l'enseignant d'ÉPS devrait adapter ses critères d'évaluation en ajustant les standards d'évaluation aux différents niveaux des étudiantes. Ces résultats rejoignent partiellement ceux de Combaz et Hoibian (2008) qui déplorent que les évaluations en ÉPS misent sur la production de performances dans des contextes circonscrits où, par exemple, un nombre limité de tentatives est imposé, ce qui a pour effet de miner les chances de réussite des filles.

Puis, les participantes soulèvent que les contextes d'évaluation devraient être individualisés. Elles souhaitent que l'enseignant d'ÉPS les évalue individuellement et à l'écart du groupe. Ces résultats s'apparentent à ceux de Sulz et ses collaborateurs (2010) qui indiquent que certaines filles préfèrent s'exécuter à l'écart de leurs collègues. En effet, le contexte d'évaluation génère des réactions émotionnelles et physiologiques qui affectent à la hausse le taux de stress des

étudiantes. D'ailleurs, tel que le précise Bandura (2003), un individu interprète ces réactions physiologiques et émotionnelles liées au stress afin de déterminer son aptitude à fonctionner. Ces divers indicateurs physiologiques ont un impact indéniable sur le SEP et ils influencent la propension des étudiantes à s'investir dans la tâche lorsque des collègues de classe peuvent les observer.

Enfin, les participantes soutiennent que l'enseignant d'ÉPS devrait privilégier une évaluation des apprentissages personnalisée par le biais d'un suivi individuel ponctué de rencontres pour évaluer le cheminement des étudiantes. D'après Bandura (2003), les attentes de résultats du milieu ont un impact sur le SEP. En fonction du niveau du SEP propre à chaque étudiante, si les attentes de résultats transmises par l'enseignant d'ÉPS sont trop élevées cela peut occasionner des répercussions psychosociales et émotives négatives. Toutefois, lorsque les attentes de résultats sont ajustées au niveau du SEP de l'étudiante, elles l'incitent à s'investir dans l'activité, à se dépasser et à atteindre les objectifs fixés. Selon les participantes, une évaluation individuelle des acquis des étudiantes favoriserait le développement du SEP.

Somme toute, les résultats de cette étude appuient ceux des études antérieures (Combaz et Hoibian, 2008; Gibbons, 2009 et Sulz et *al.*, 2010) soient que le cadre d'évaluation en ÉPS devrait prioriser l'évaluation axée sur la progression et être basée sur des objectifs personnalisés. En plus, les participantes à cette étude ajoutent que les critères d'évaluation devraient être adaptés pour tous en implantant un contexte où l'évaluation des apprentissages est personnalisée.

Conclusion

Considérant que le rôle de l'enseignant lors des cours d'ÉPS est essentiel au développement du SEP, l'objectif de cette recherche a été de recueillir les opinions d'étudiantes de niveau collégial quant aux comportements qu'un enseignant d'ÉPS devrait adopter pour augmenter leur SEP lors des cours d'ÉPS. Ainsi, 38 participantes ont été rencontrées selon la technique du groupe nominale (TGN). Le classement des 142 énoncés choisis par celles-ci selon les variables du modèle d'intervention de Brunelle et *al.* (1988) permet de comprendre que les participantes souhaitent que les cours d'ÉPS répondent davantage à leurs besoins. Afin de favoriser le développement de leur SEP, elles ont soulevé que l'enseignant d'ÉPS devrait adapter sa planification afin que les étudiantes pratiquent des activités qui correspondent à leurs goûts et que l'accent devrait être mis sur la qualité des apprentissages. D'ailleurs, elles ont aussi proposé une

augmentation du nombre d'heures de cours par semaine afin de parfaire leurs compétences en ÉPS. De plus, les participantes ont indiqué que le développement du SEP des étudiantes serait bonifié grâce des activités adaptées à leurs niveaux d'habileté, leurs intérêts et leurs limites personnelles. Elles ont souligné que l'interaction enseignant-étudiante devrait être respectueuse et non-sexiste pour permettre le développement du SEP. Enfin, les participantes ont mis de l'avant quelques pistes d'intervention associées à l'évaluation en rapportant que l'enseignant d'ÉPS devrait prioriser une évaluation axée sur la progression et sur des objectifs personnalisés dont les critères seraient adaptés à chacun.

Cette recherche connaît certaines limites. Notamment, les résultats reflètent l'opinion de 38 étudiantes provenant de deux Collèges de la région métropolitaine. Les données recueillies sont donc teintées des traditions d'enseignement de ces établissements scolaires. Néanmoins, cette approche a permis de recueillir un corpus détaillé d'énoncés et une grande variété de réponses en lien avec la question de recherche.

En somme, les résultats constituent des pistes d'interventions pédagogiques intéressantes pour la formation initiale et continue des enseignants d'ÉPS au niveau collégial qui souhaitent bonifier le SEP des étudiantes lors des cours d'ÉPS. De futures recherches pourraient s'intéresser à l'application de ces pistes d'intervention en adéquation avec le programme de formation des étudiantes et en fonction des ressources disponibles dans le réseau collégial. Une recherche descriptive avec un échantillon représentatif serait une avenue intéressante.

RÉFÉRENCES

- Allender, S., Cowburn, G. et Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: review of qualitative studies. [Document électronique]. *Health education research : Theory and Practice*, 21(6), 826-835.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Trad. de l'anglais par Jacques Lecomte. Bruxelles: Éditions de Boeck Université.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur Itée.
- Chiasson, L. (2004). *Analyse du sentiment d'efficacité personnelle des cégépiens et des cégépiennes relativement à l'activité physique, à l'alimentation, aux boissons alcoolisées et au tabagisme*. (Rapport synthèse). Cégep de Lévis-Lauzon.
- Cogérino, G. (dir.) (2005). *Sexes et genres en EPS : filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. [Document électronique]. *La Découverte : Travail, genre et sociétés*, 2(20), 129-150.
- Felton, G., Saunders, R. P., Ward, D. S., Dishman, R. K., Dowda, M. et Pate, R. R. (2005). Promoting physical activity in girls: A case study of one school's success. [Document électronique]. *Journal of school health*, 75(2), 57-62.
- Gibbons, S. L. (2009). Meaningful participation of girls in senior physical education courses. [Document électronique]. *Canadian journal of education*, 32(2), 222-244.
- Gibbons, S. L., Humbert, L. et Temple, V. (2010). Making physical education meaningful for girls : Translating theory to practice. *PHENex Journal/Revue phénEPS*, 2(1), 1-20.
- Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé. Dans Fischer, G-N (dir.), *Traité de psychologie de la santé*. Paris, Dunod, 375-388.
- Hutchins, M. D. (2008). *Relationships among self-efficacy, self-motivation, and other factors affecting physical activity: A dissertation*. Southern Illinois University Carbondale.
- Institut de la statistique du Québec. (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS) 2010-201. Tome 1 : Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*. Repéré le 31 janvier 2013 de <http://www.eqsjs.stat.gouv.qc.ca>

- Lecomte, J. (2004). L'application du sentiment d'efficacité personnelle. [Document électronique]. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique sportive: variations selon leur sexe et leur orientation de genre. [Document électronique]. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76, 79-91.
- Martel, D., Gagnon, J., Brunelle, J-P. et Spanllanzani, C. (1996). Comportements d'élèves qui influencent le développement d'attentes chez les enseignants et enseignantes en éducation physique. [Document électronique]. *Avante*, 2(2), 37-49.
- Nolin, B. et Hamel, D. (2005). Les Québécois bougent plus mais pas encore assez. Dans Venne, M. et Robitaille, A. (dir.), *l'Annuaire du Québec 2006* (296-311). Montréal: Éditions Fides.
- Rees, R., Kavanagh, J., Harden, A., Shepherd, J., Brunton, G., Oliver, S. et Oakley, A. (2006). Young people and physical activity : a systematic review matching their views to effective interventions. [Document électronique]. *Health education research : Theory and Practice*, 21(6), 806-825.
- Santé Canada. (2009). *Rapport sur l'état de santé publique au Canada : Grandir sainement- Priorités pour un avenir en santé*. Canada : L'Administrateur en chef de la santé publique.
- Sulz, L. D., Humbert, L., Gyurcsik, N. C., Chad, K. E. et Gibbons, S. L. (2010). A student's choice enrollment in elective physical education. [Document électronique]. *PHENex Journal/Revue phénEPS*, 2(2), 1-17.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies, in: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S., eds., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (3^e éd.). CA : Sage, Thousand Oaks, 443-466.
- Vigueron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? [Document électronique]. *Revue française de pédagogie*, (154), 111-124.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de recueillir les opinions des filles quant aux pratiques enseignantes qu'un enseignant d'éducation physique et à la santé (ÉPS) devrait adopter pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiantes lors des cours d'ÉPS au niveau collégial.

L'utilisation de la technique du groupe nominal (TGN) a contribué à collecter un corpus de données détaillé reflétant les opinions des 38 participantes. L'analyse de la répartition des énoncés a illustré les catégories associées aux variables du modèle d'intervention de Brunelle et *al.* (1988) qui révèle que les participantes souhaitent que les cours d'ÉPS répondent davantage aux besoins des étudiantes de niveau collégial.

Lors des rencontres, la TGN a favorisé une forte production d'énoncés en un court laps de temps. Parmi les pistes d'interventions pédagogiques proposées, les participantes ont soulevé que l'enseignant d'ÉPS devrait planifier des activités qui correspondent aux intérêts et au niveau d'habiletés des étudiantes. De plus, elles ont souligné l'importance que l'enseignant d'ÉPS favorise des apprentissages de qualité. D'ailleurs, elles ont mentionné que le nombre d'heures de cours par semaine devrait être augmenté afin que les étudiantes puissent parfaire leurs compétences en ÉPS. Aussi, elles ont rapporté que l'interaction enseignant-étudiant est déterminante dans le développement du SEP. Le respect et l'établissement d'une communication tant signifiante que constructive devraient être instaurés. Enfin, les participantes ont établi que l'évaluation devrait être axée sur la progression où l'évaluation d'objectifs personnalisés serait basée sur des critères adaptés à chacun.

Or, afin d'obtenir de meilleurs résultats, davantage de participantes auraient pu être sollicitées dans le but de bonifier le corpus de données. Au cours de chaque rencontre, de nouvelles idées étaient apportées par les participantes. La dynamique des divers groupes menaient à l'élaboration de pistes d'intervention pédagogiques originales qui variaient en fonction du vécu en ÉPS des participantes et de leur milieu scolaire. En ce sens, l'implication

d'un plus grand nombre de Collèges aurait pu être bénéfique à la diversité des données recueillies.

Par ailleurs, l'apport théorique de cette recherche connaît certaines limites. Notamment, les résultats reflètent les opinions des participantes qui ont été influencées par les pratiques enseignantes de leurs Collèges respectifs. Toutefois, l'approche descriptive a permis de recueillir un corpus de données où les énoncés ont été détaillés. Afin que les énoncés soient exprimés avec exactitude, la chercheuse devait suivre les quatre étapes de la TGN afin que l'animation soit bien effectuée. L'étape de clarification et de dissociation des énoncés a été la plus fastidieuse à animer. Néanmoins, cette tâche a été des plus enrichissantes, car elle a permis à la chercheuse de se conscientiser quant à la rigueur et la précision nécessaires lors de la collecte de données.

D'ailleurs, pour la chercheuse, l'animation de la TGN a été une expérience qui a requis beaucoup de préparation et de pratique. Le déroulement des rencontres a amené la chercheuse à interagir directement avec les participantes afin de les encadrer pour qu'elles discernent ensemble les pistes d'interventions pédagogiques qui pourraient bonifier le SEP des étudiantes.

En somme, les résultats suggèrent des pistes d'intervention pédagogiques qui pourraient être appliquées par les enseignants d'ÉPS au niveau collégial qui désirent influencer à la hausse le SEP de leurs étudiantes. Par ailleurs, ces pistes d'interventions pédagogiques devraient être validées dans le cadre des cours d'ÉPS afin de vérifier leur cohésion avec le programme et leur applicabilité en fonction des ressources disponibles dans le réseau collégial.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUJET MAJEUR)

«LES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU COLLÉGIAL ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES FILLES»

Responsable du projet

Audrey Caplette Charette
Collège de Rosemont
6400, 16^{ème} Avenue
Montréal (Québec) H1X 2S9
audrey.c-charette@hotmail.com

Membres de l'équipe

Johanne Grenier
Professeure
Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
grenier.johanne@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invitées à prendre part à ce projet visant à comprendre comment un enseignant d'éducation physique et à la santé (ÉPS) au niveau collégial peut contribuer à améliorer la participation des filles lors des cours d'éducation physique. L'objectif est de recueillir les points de vue des étudiantes sur les éléments qui pourraient bonifier leur pratique de l'activité physique lors des cours d'ÉPS.

PROCÉDURES

Votre participation implique une rencontre de groupe d'environ une heure trente minutes (1 h 30). Lors de cette rencontre, il vous sera demandé de répondre par écrit à la question de recherche. Suite à la rédaction de vos réponses, vous aurez à les partager avec l'ensemble du groupe afin d'élaborer une liste commune d'énoncés, puis sélectionner et ordonner les énoncés qui vous semblent les plus pertinents. Cette rencontre ne sera pas enregistrée. Lors de la diffusion des résultats, vos noms des participantes ne seront pas divulgués et les données ne permettront pas de vous identifier.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à adapter l'enseignement fait aux filles dans le cadre d'ÉPS au niveau collégial. Des études ont proposé certaines pistes de solution quant à l'optimisation de la participation des filles dans le cadre des cours d'ÉPS, mais il serait maintenant intéressant de s'attarder aux opinions des étudiantes. Peu de conséquences négatives peuvent être encourues suite à la participation à cette étude, car le sujet est très peu personnel. Malgré le peu de risques, vous serez libres de participer à la discussion lors de la rencontre ou de quitter en cas de malaise. La responsable du projet sera disponible pour répondre à vos questions avant, pendant et après la cueillette de données.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis avant et pendant la rencontre sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces informations. Le formulaire de consentement sera conservé séparément pour la durée totale du projet. Le questionnaire sociométrique ainsi que les formulaires de consentement seront détruits.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette étude. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse diffuser les résultats aux fins de la présente étude (articles, conférences et communications scientifiques ou professionnelles) à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Une compensation financière de 30 \$ est prévue pour votre participation à cette étude.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Audrey Caplette Charette, au numéro (514) 755-9303 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participantes à cette étude. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous participerez. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josée@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que les informations fournies dans le présent formulaire m'ont éclairée et ont répondu à mes questions de manière satisfaisante. J'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette étude est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom	Téléphone personnel (cellulaire si possible)	Courriel personnel

Signature du responsable du projet ou de son, sa délégué(e) : _____

Date : _____

RÉFÉRENCES

- Agence de la santé publique du Canada. (2010). *Quel est l'impact de l'ostéoporose au Canada et que font les Canadiens pour veiller à la santé de leurs os : Points saillants de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes de 2009- Réponses rapides sur l'ostéoporose*. Récupéré le 10 octobre 2012 de <http://www.phac-aspc.gc.ca/cd-mc/osteoporosis-osteoporose/index-fra.php>
- Allender, S., Cowburn, G. et Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: review of qualitative studies. [Document électronique]. *Health Education Research: Theory and Practice*, 21(6), 826-835.
- Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique (ACAFS). (1993). *L'estime de soi, le sport et l'activité physique*. Ottawa : Peggy Edwards.
- Association canadienne pour l'avancement des femmes dans le sport et de l'activité physique (ACAFS). (2005). *À chances égales, les adolescentes, le tabac et l'activité physique*. Ottawa : Peggy Edwards.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Trad. de l'anglais par Jacques Lecomte. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur Itée.
- Chiasson, L., Grenier, J. et Girard, M-È. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants de cégeps par rapport à certaines habitudes de vie: Analyse d'une expérience au collégial. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire* (145-164). Montréal : Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Cogérino, G. (dir.) (2005). *Sexes et genres en EPS : filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. [Document électronique]. *La Découverte : Travail, genre et sociétés*, 2(20), 129-150.

- Courcy, I., Laberge, S., Erard, C. et Louveau, C. (2006). Le sport comme espace de reproduction et de contestation des représentations stéréotypées de la féminité. [Document électronique]. *Recherches féministes*, 19(2), 29-61.
- Cox, R. H. (2005). *Psychologie du sport : sciences et pratiques du sport*. Trad. de l'américain par Christophe Billon. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. [Document électronique]. *Revue de l'OFC*, 114, 197-212.
- Felton, G., Saunders, R. P., Ward, D. S., Dishman, R. K., Dowda, M. et Pate, R. R. (2005). Promoting physical activity in girls: A case study of one school's success. [Document électronique]. *Journal of School Health*, 75(2), 57-62.
- Fondation des maladies du cœur. (2010). *Une tempête parfaite se profile à l'horizon : Bulletin de santé 2010 des Canadiens et Canadiennes*. Repéré le 20 mai 2011 de <http://www.fmcoeur.com/site/pp.aspx?c=ntJXJ8MMIqE&b=5763079&printmode=1>
- Fontayne, P., Sarrazin, P. et Famose, J-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. [Document électronique]. *STAPS*, 55, 23-37.
- Friedenreich, C. M., Courneya, K. S. et Bryant, H. E. (2001). Influence of physical activity in different age and life periods on the risk of breast cancer. [Document électronique]. *Epidemiology*, 12(6), 604-612.
- Gibbons, S. L. (2009). Meaningful participation of girls in senior physical education courses. [Document électronique]. *Canadian journal of education*, 32(2), 222-244.
- Gibbons, S. L., Humbert, L. et Temple, V. (2010). Making physical education meaningful for girls : Translating theory to practice. *PHENex Journal/Revue phénEPS*, 2(1), 1-20.
- Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé. Dans Fischer, G-N (dir.), *Traité de psychologie de la santé*. Paris, Dunod, 375-388.
- Goni, A. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. [Document électronique]. *STAPS*, 56, 75-92.
- Hutchins, M. D. (2008). Relationships among self-efficacy, self-motivation, and other factors affecting physical activity: health implications for health education. A dissertation, Southern Illinois University Carbondale.
- Jaffee, L. et Manzer, R. (1992). Girl's perspectives: Physical activity and self-esteem. [Document électronique]. *Melpomene Journal*, 11(3), 14-23.

- Janssen, I. et LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. [Document électronique]. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16.
- Institut de la statistique du Québec. (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Tome 1 : Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*. Repéré le 31 janvier 2013 de <http://www.eqsjs.stat.gouv.qc.ca>
- Kino-Québec. (s.d). *Les filles c'est pas pareil*. Rapport sur la problématique des jeunes filles et la pratique de l'activité physique.
- Kino-Québec. (1998). *Les jeunes et l'activité physique : Situation préoccupante ou alarmante?* Ministère des Affaires municipales.
- Kino-Québec. (2001). *Pour des Québécoises plus actives et en meilleure santé*. Secrétariat au loisir et au sport.
- Kino-Québec. (2011). *L'activité physique : le sport et les jeunes*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Avis du Comité scientifique.
- Lecomte, J. (2004). L'application du sentiment d'efficacité personnelle. [Document électronique]. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique sportive: variations selon leur sexe et leur orientation de genre. [Document électronique]. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76, 79-91.
- Louveau, C. (2006). Inégalité sur la ligne de départ : femmes, origines sociales et conquête du sport. [Document électronique]. *CLIO Histoire, femmes et sociétés*, 23, 119-143.
- Margolis, K. L., Mucci, L., Braaten, T., Kumle, M., Trolle Lagerros, Y., Adami, H. O., Lund, E. et Weiderpass, E. (2005). Physical activity in different periods of life and the risk of breast cancer: The norwegian-swedish women's lifestyle and health cohort study. [Document électronique]. *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*, 14, 27-32.
- Matthews, C. E., Shu, X. O., Jin, F., Dai, Q., Hebert, J. R., Ruan, Z. X., Gao, Y. T. et Zheng, W. (2001). Lifetime physical activity and breast cancer risk in the Shanghai breast cancer study. [Document électronique]. *British Journal of Cancer*, 84(7), 994-1001.
- McAuley, E., Blissmer, B. et Marquez, D. (2001). L'efficacité personnelle : un antécédent et une conséquence de l'activité physique. Dans F. Cury et P. Sarrazin (dir.), *Théorie de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*. Paris : Presses universitaires de France.

- Nicaise, V. (2005). Les feed-back : perceptions différenciées chez les filles et les garçons. Dans Cogérino, G. (dir.), *Sexes et genres en EPS : filles et garçons en EPS*, Paris : Éditions Revue EP.S.
- Ninot, G., Delignieres, D. et Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. [Document électronique]. *STAPS*, 53, 35-48.
- Nolin, B. et Hamel, D. (2005). Les Québécois bougent plus mais pas encore assez. Dans Venne, M. et Robitaille, A. (dir.), *l'Annuaire du Québec 2006* (296-311). Montréal: Éditions Fides.
- Plante, T. G. et Rodin, J. (1990). Physical fitness and enhanced psychological health. [Document électronique]. *Current Psychology*, 9(1), 3-24.
- Rail, G. et Dallaire, H. (1996). *Vers l'équité en éducation physique : partenariat et création d'un milieu non-sexiste pour les jeunes francophones*. Réseau national d'action éducative femmes.
- Rees, R., Kavanagh, J., Harden, A., Shepherd, J., Brunton, G., Oliver, S. et Oakley, A. (2006). Young people and physical activity : a systematic review matching their views to effective interventions. [Document électronique]. *Health education research : Theory and Practice*, 21(6), 806-825.
- Sallis, J. F. et Hovell, M. F. (1990). Determinants of exercise behavior. [Document électronique]. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18, 307-330.
- Santé Canada. (2009). *Rapport sur l'état de santé publique au Canada : Grandir sainement-Priorités pour un avenir en santé*, Canada : L'Administrateur en chef de la santé publique.
- Scully, D., Kremer, J., Meade, M. M., Graham, R. et Dudgeon, K. (1998). Physical exercise and psychological well being: a critical review. [Document électronique]. *Journal of Sport Medicine*, 32(2), 111-120.
- Seidah, A., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence: différences entre filles et des garçons. [Document électronique]. *Enfance*, (4), 405-420
- Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE). (2012). *Directives canadiennes en matière d'activité physique, Directives canadiennes en matière de comportement sédentaire : Votre plan pour une vie active au quotidien!* Repéré le 25 février 2013 de http://www.csep.ca/CMFiles/Guidelines/CSEP_Guidelines_Handbook_fr.pdf
- Sulz, L. D., Humbert, L., Gyurcsik, N. C., Chad, K. E. et Gibbons, S. L. (2010). A student's choice enrollment in elective physical education. [Document électronique]. *PHENex Journal/Revue phénEPS*, 2(2), 1-17.

- Stake, R. E., (2005) Qualitative Case Studies, in: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S., eds., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed., Sage, Thousand Oaks, CA, 443-466.
- Tiggemann, M. et Williamson, S. (2000). The effect of exercise on body satisfaction and self-esteem as a function of gender and age. [Document électronique]. *Sex roles*, 43(1/2), 119-127.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? [Document électronique]. *Revue française de pédagogie*, (154), 111-124.
- Warburton, D. E. R., Charlesworth, S., Ivey, A., Nettlefold, L. et Bredin, S. S. D. (2010). A systematic review of the evidence for Canada's Physical Activity Guidelines for Adults. [Document électronique]. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(39), 1-220